

Zum Umgang mit Legasthenikern im frühen Englischunterricht

Von der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften
der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig
zur Erlangung des Grades Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation

von
Tanja Seidelmann
aus
Schlema

Eingereicht am: 24.2.2015

Mündliche Prüfung am: 26.11.2015

Referentin: Prof. Dr. Angelika Kubanek

Korreferentin: Prof. Dr. Carmen Becker

Druckjahr: 2016

Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation verfolgt das Anliegen, die Lernweisen legasthener Schülerinnen und Schüler sowie deren Vorschläge und Ideen zu einer anderen Gestaltung des Unterrichts in einer frühen Phase des Zweitspracherwerbs zu erfassen und in einem ganzheitlichen Konzept umzusetzen. Ziel war es, aus Erkenntnissen, die maßgeblich auf Aussagen von LRS-betroffenen Kindern selbst basieren, ein Unterrichtsmodell zu entwickeln und zu erproben. Die Arbeit lässt sich in das Forschungsfeld Schüler mit Lernschwierigkeiten im Fach Englisch in der Grundschule einordnen. Die empirischen Untersuchungen wurden in den Jahren 2009 bis 2011 durchgeführt.

Der theoretische Abschnitt befasst sich mit neurophysiologischen und entwicklungspsychologischen Aspekten des Spracherwerbs, Erörterungen zum Lesen- und Schreibenlernen sowie den Schwierigkeiten, die für legasthene Kinder beim Fremdspracherwerb entstehen. Im nächsten Schritt wird die Intervention und Förderung behandelt, wobei auf alternative Förderkonzepte besonderes Augenmerk gerichtet wird.

Der Fokus der empirischen Untersuchung liegt auf LRS im Englischunterricht. Die Erhebungen wurden im Rahmen des regulären Englischunterrichts in einer dritten Klasse durchgeführt. Es handelte sich um eine reine LRS-Klasse, daher wird das Thema „Inklusion“ in vorliegender Studie nicht explizit behandelt. Im Vordergrund stehen vielmehr die Ideen und Gedanken der legasthenen Lernenden zu ihrem Unterricht und zu Möglichkeiten der Überwindung ihrer besonderen Schwierigkeiten im Fach Englisch.

Die Gedanken und Ansichten der Lernenden auf Basis der theoretischen Erkenntnisse aus Neurowissenschaften und Fachdidaktik, z. B. zum Umfang des Lernstoffes, zu Lernpausen und Entspannung, sind die Basis für ein ganzheitliches Unterrichtskonzept. Ein solches Konzept wurde für die legasthenen Schüler der Fokusgruppe erarbeitet sowie im Rahmen einer fünf Unterrichtsstunden umfassenden Lektion erprobt und evaluiert. Mit der vorliegenden Studie wird ein Konzept vorgeschlagen, das die Grundlagen für erfolgreiches Fremdsprachenlernen schafft, nämlich Freude und Motivation. Mit der Integration von LRS-gerechten Lernmethoden und -umgebungen leistet das Konzept einen Beitrag dazu, Schüler entsprechend ihren Fähigkeiten im Fach Englisch in der Grundschule zu fördern und fordern.

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Frau Professor Dr. Angelika Kubanek für ihre hervorragende, fürsorgliche und ermutigende Betreuung meiner Forschungsarbeit.

Dr. Sibylle Strobel danke ich für das sorgfältige Lektorat und die vielen kritischen Anregungen. Besonders sei Herrn Dr. Peter Seidelmann für seine fortlaufende Unterstützung und konstruktive Kritik gedankt.

Bedanken möchte ich mich außerdem bei den Schülerinnen und Schülern, da sie mir einen großartigen Einblick in ihr Schulleben, vor allem in ihren Englischunterricht, gegeben haben. Der Englischlehrerin danke ich für ihr Vertrauen und den Freiraum, den sie mir in ihren Stunden für die Durchführung der empirischen Studie zur Verfügung stellte. Herrn Dr. David Gerlach sei gedankt für den Austausch über das gemeinsame Forschungsgebiet.

Ich widme die Arbeit meinem Vater.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	8
Verzeichnis der Abbildungen im Text.....	9
Verzeichnis der Tabellen im Text.....	10
1 EINLEITUNG	11
2 ERWERB DER LESE- UND SCHREIBFÄHIGKEIT	17
2.1 Aussagen der Spracherwerbsforschung	17
2.2 Zentrale Aspekte des Lesen- und Schreibenlernens	19
2.3 Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenfrühbeginn.....	24
3 SCHWIERIGKEITEN BEIM ERLERNEN DER SCHRIFTSPRACHE	27
3.1 Zur Problematik des erschwerten Schriftspracherwerbs	27
3.2 Legasthenie/LRS: Terminologie.....	28
3.2.1 Definitorische Schwierigkeiten	28
3.2.2 Legasthenie: Krankheit, Schwäche, Störung, Schwierigkeit? Herleitung einer Arbeitsdefinition.....	30
3.3 Ursachen der Legasthenie.....	34
4 FREMDSPRACHENLERNEN UND LEGASTHENIE/LRS	38
4.1 Der muttersprachliche Einfluss auf das Fremdsprachenlernen.....	38
4.2 Früher oder später Einstieg in den Fremdspracherwerb?	40
4.3 Schwierigkeiten beim Fremdspracherwerb und Besonderheiten der englischen Sprache: eine Gegenüberstellung	42
5 INTERVENTION UND FÖRDERUNG	50
5.1 Die Feststellung von Schwierigkeiten beim Fremdspracherwerb legasthener Schüler.....	50
5.2 Überblick über die Fördermöglichkeiten bei Legasthenie	52
5.3 Förderkonzepte im Bereich Fremdspracherwerb Englisch	55
5.4 Alternative Fördermethoden	59
5.4.1 Wissenschaftliche Einordnung alternativer Fördermethoden.....	59
5.4.2 Gehirngerechte Gestaltung des Unterrichts als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen	62
5.4.3 Suggestopädie und Hypnotherapie als Methoden zur Verbesserung der Lernsituation	65
5.4.4 Multisensorisches Lernen.....	66
5.4.5 Edu-Kinestetik.....	68
5.4.6 Davis-Methode	70

5.4.7	Die motorische Mnemotechnik Voice-Movement-Icons (VMI)	74
5.4.8	Fazit: Relevante Elemente alternativer Methoden	78
6	FORSCHUNGSDESIGN UND VERLAUF DER UNTERSUCHUNG	81
6.1	Forschungsleitende Erkenntnisse und Entwicklung der Fragestellung.....	81
6.2	Zur Forschungsmethodik.....	83
6.3	Durchführung der Feldstudie.....	86
6.3.1	Voruntersuchung in gemischten Klassen	86
6.3.2	Bestimmung der Fokusgruppe.....	87
6.3.3	Erste Phase der Hauptuntersuchung: Ermittlung der Motivationslage, des Lernstandes und Umfeldes	89
6.3.4	Zweite Phase der Hauptuntersuchung: Erfassen der Ansichten und Anregungen der Kinder	90
6.3.5	Dritte Phase der Hauptuntersuchung: Entwicklung und Überprüfung eines neuen Konzepts	95
6.4	Kindgerechte Forschung	99
7	LAGE IM ENGLISCHUNTERRICHT	104
7.1	Beobachtungen aus der Vorstudie	104
7.2	Auswertung der Hauptuntersuchung in der LRS-Klasse	107
7.2.1	Ergebnisse des Selbsteinschätzungstests	107
7.2.2	Ergebnisse des Wortschatztestes	109
7.2.3	Ergebnisse der Elternbefragung	110
7.3	Auswertung der Gespräche mit den Kindern der Fokusgruppe	111
7.3.1	Teil A: Äußerungen zum Umfeld und zur generellen Einstellung zum Englischunterricht ..	112
7.3.2	Teil B: Äußerungen zu Schwierigkeiten im Fach Englisch.....	115
7.3.3	Teil C: Ideen der Kinder zu Motivation und Freude am Lernen	121
7.4	Zusammenfassung: Status quo und zentrale Aussagen	126
8	DAS ADAPTIERTE UNTERRICHTSKONZEPT	128
8.1	Komponenten des neuen Unterrichtskonzepts.....	128
8.1.1	Überblick.....	128
8.1.2	Zur Bewegungskomponente	129
8.1.3	Die kreativ-motorische Komponente.....	130
8.1.4	Entspannung und Kontemplation	131
8.2	Der adaptierte Stundenablauf	134
8.3	LRS-adäquate Leistungsüberprüfung	137
8.4	Das Unterrichtskonzept am Beispiel der Lektion „pets“	139

8.5	Auswertung der Reaktion auf den adaptierten Unterricht.....	147
8.5.1	Ergebnisse der Kurzbefragung	147
8.5.2	Ergebnisse des Shadowing	148
8.5.3	Ergebnisse der abschließenden Interviews mit den Kindern	150
8.5.4	Einschätzung der Lehrerin.....	153
9	SCHLUSSBETRACHTUNGEN	155
9.1	Zusammenfassung der Arbeit	155
9.2	Zentrale Ergebnisse und weiterführende Überlegungen	157
9.3	Chancen zur Umsetzung am Beispiel der Raumgestaltung	163
9.4	Wertung des Konzepts und weiterer Forschungsbedarf.....	165
	LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS	170
ANHANG	184
Anhang 1	Selbsteinschätzungstest: Fragebogen und Auswertung.....	184
A.	Motivation zum Lernen	184
B.	Haltung zum Englischen	185
C.	Die deutsche Sprache	186
D.	Rechtschreibfehler	187
E.	Probleme.....	188
F.	Wörter und Sätze auswendig lernen	189
G.	Lernstrategien.....	190
H.	Was mir hilft.....	191
Anhang 2	Wortschatztest: Auswertung	192
Anhang 3	Elternbefragung: Fragebogen und Auswertung	194
Anhang 4	Gesprächsaufforderungen und Auswertungen	196
A.	Gesprächsaufforderung „Erzähl doch mal!“	196
B.	Handpuppeninterview Puppe Jenny (Freies Interview mit Leitfaden)	199
C.	Interview virtueller Junge (Freies Interview mit Leitfaden).....	204
Anhang 5	Fragebogen: Kurzbefragung nach dem Unterricht	207
Anhang 6	Schülerprofile/Aufzeichnungen zur Fokusgruppe	208

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung
ADS	Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom
CD	Compact Disk
IQ	Intelligenzquotient
LCDH	Linguistic Coding Deficit Hypothesis
LRS	Leserechtschreibschwäche
NLP	Neurolinguistisches Programmieren
PME	Progressive Muskelentspannung (nach Jacobsen)
TPR	Total Physical Response
VMI	Voice Movement Icon

Verzeichnis der Abbildungen im Text

Abbildung 1 (Seite 57): Darstellung des Wortes „Komponist“ in der Dybuster-Lernsoftware (2007). Quelle: <http://www.dybuster.com/de/wie-funktioniert-dybuster/spielerisches-lernen/> [06.01.2015]

Abbildung 2 (Seite 58): Beispiel für Vokabellernspiele: Klex/Tintenklex der Dyslexia Software. Quelle: <http://www.legasthenie-software.de./game/egame.htm> [25.02.2014]

Abbildung 3 (Seite 71): Knetbild mouse. Quelle: Eigenes Bild

Abbildung 4 (Seite 71): Knetbild hare. Quelle: Eigenes Bild

Abbildung 5 (Seite 76): Darstellung von „house“ als ikonisches VMI. Quelle: Eigenes Bild

Abbildung 6 (Seite 77): Darstellung der Vergangenheitsendung „-ed“ als symbolisches VMI. Quelle: Eigenes Bild

Abbildung 7 (Seite 77): Darstellung von „go“ als deiktisches VMI. Quelle: Eigenes Bild

Abbildung 8 (Seite 83): Prozess der Handlungsforschung. Quelle: Stangl, 1993. URL: <http://www.stangltaller.at/TESTEXPERIMENT/experimentaktionsforschung.html> [8.11.2011]

Abbildung 9 (Seite 134): Idealtypischer Stundenablauf. Quelle: Eigene Darstellung

Verzeichnis der Tabellen im Text

Tabelle 1 (Seite 135f.): Unterrichtsphasen

Tabelle 2 (Seite 148): Schülerwahrnehmung der fünf Unterrichtsstunden

Tabelle 3 (Seite 148): Bewertung der Stimmung bei kreativ-motorischer Aktivität mittels Shadowing

Tabelle 4 (Seite 150): Rückmeldung der Kinder nach Aufforderung zum Lauten Nachdenken während kreativ-motorischer Aktivität

1 Einleitung

Auf dem 18. Bundeskongress des Bundesverbandes für Legasthenie und Dyskalkulie im Mai 2014 in Erfurt kam zur Sprache, dass etwa acht Millionen Menschen in Deutschland von einer Legasthenie oder Dyskalkulie betroffen sind. Es wurde berichtet, dass fünf bis sechs Prozent der deutschen Schulkinder an einer Legasthenie leiden (BVL, 2014). Dies kann die Schul- und später die Berufslaufbahn der Betroffenen erheblich beeinträchtigen. Es muss daher eine der zentralen Aufgaben der Schulen sein, jene Kinder, die Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen haben, zu unterstützen (KMK, 2003).

Auf der 304. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz wurde eine frühzeitige und individuelle Förderung im Fach Deutsch für diese Kinder beschlossen (ebd.). Entsprechend sind die betreuenden Lehrer¹ gefordert, nach Auswertung förderdiagnostischer Beobachtungen Förderpläne zu entwickeln und diese gezielt im Unterricht umzusetzen. Eine Reihe von Programmen ist zu dem Zweck entwickelt worden, z. B. für die Leseförderung der „Kieler Leseraufbau“ (Dummer-Schmoch/Hackethal, 2007), die „Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung“ (Reuter-Liehr, 2006) und „Hören, lauschen, lernen“ (Plume/Schneider, 2004). Auf dem Feld der Rechtschreibförderung ist nochmals Reuter-Liehr (2006) zu nennen sowie die schon vor dem KMK-Beschluss von 2003 entstandenen Konzepte von Dummer-Schmoch/Hackethal (2002), der sogenannte „Kieler Rechtschreibaufbau“, und Schulte-Körnes „Marburger Rechtschreibtraining“ (2001). Für den Deutschunterricht liegen demnach zahlreiche Förderkonzepte vor, die in weiten Teilen auch wissenschaftlich evaluiert sind.

Anders sieht dies für die Fremdsprache Englisch aus (Gerlach, 2014), und zwar ungeachtet der weithin anerkannten Bedeutung der englischen Sprache: Mit Blick auf das politisch und wirtschaftlich zusammenwachsende Europa und die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft wird das Erlernen einer Fremdsprache immer wichtiger. Gerade das Lesen und Schreiben in der Fremdsprache Englisch hat im Zuge dieser Globalisierung in vielen Bereichen an Relevanz gewonnen (Frisch, 2013). Die Fähigkeit, in Englisch sowohl mündlich als auch schriftlich kommunizieren zu können, ist eine Schlüsselqualifikation auf vielen Berufsfeldern. Im November 2011 empfahl die KSK

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird in vorliegender Arbeit nur die grammatikalisch männliche Form von Personenbezeichnungen im Plural verwendet, Frauen – Lehrerinnen, Schülerinnen etc. – sind eingeschlossen.

nicht nur die Stärkung der Fremdsprachenkompetenz, sondern räumte besonders der *lingua franca* Englisch einen hohen Stellenwert ein (KMK, 2011). Englisch ist in Deutschland die wichtigste Fremdsprache. Im Zuge ihrer Schullaufbahn lernen 7,44 Millionen Schülerinnen und Schüler diese Sprache (Statistisches Bundesamt, 2015); gemäß oben genannter Zahlen (BVL, 2014) weit über 300.000 davon unter den erschwerten Bedingungen einer Legasthenie in der Muttersprache.

Seit 2004/2005 wird mit dem Fremdsprachenunterricht – hauptsächlich für Englisch oder Französisch – in Deutschland flächendeckend schon in der Grundschule begonnen. Der Frühbeginn ist ein wichtiger Bereich in der Fremdsprachendidaktik und das Interesse daran ist seit den 1990er-Jahren europaweit gestiegen (Kubanek, 1999). Eine grundlegende EU-Studie zu pädagogischen Prinzipien des „teaching of languages to very young learners“ (Edelenbos/Johnstone/Kubanek, 2006) zeigt auf, dass es ein großes Angebot an Frühbeginninitiativen gibt. Grundschüler sind laut Edelenbos (2006) schon sehr früh dazu bereit, die Fremdsprache nicht nur mündlich-spielerisch vermittelt zu bekommen. Sie können und wollen diese als zweite Schriftsprache neben dem Deutschen erwerben. Ergebnisse der sogenannten LiP-Studie (Lesen im Englischunterricht der Primarstufe) bestätigen dies und legen den Schluss nahe, dass Grundschüler die englische Schriftsprache nutzen wollen, sobald sie die Funktion von Schrift erkannt haben (Diehr, 2008: 6-8). Edelenbos/Johnstone/Kubanek (2006) weisen darauf hin, dass Kinder schon sehr früh in der Lage seien, ihre Herangehensweise an den Fremdspracherwerb zu reflektieren, und dass sie profitieren, wenn man sie von Anfang an darin unterstützt. Die Tendenz, Lesen und Schreiben schon in den frühen Fremdsprachenunterricht einzubeziehen, ist daher steigend (Schocker-v. Dittfurth, 2009: 10-12).

Für die Didaktik des Englischen in der Grundschule ergeben sich hieraus – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Inklusion und heterogener Lerngruppen aus Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen – zahlreiche Aufgaben und Herausforderungen. Etliche davon wurden in den letzten Jahren empirisch, deskriptiv und theoretisch in den Blick gefasst. Exemplarisch seien genannt die Evaluationen und Erfahrungsberichte aus der Praxis zum frühen Fremdsprachenlernen von Engel/Groot-Wilken/Thürmann (2009), die Untersuchungen von Mindt/Wagner (2009) zum innovativen Englischunterricht für Erst- und Zweitklässler und Frischs „Leselehrverfahren im frühen Englischunterricht“ (2013). Das sprachdidaktische Forschen zum Schriftspracherwerb Englisch im Primarbereich gewinnt sowohl international als auch national an Bedeutung (Frisch, 2013).

Doch handelt es sich um ein relativ neues Forschungsfeld. Zudem gibt es bislang kaum Untersuchungen zum frühen Englischunterricht, die jene Schüler berücksichtigen, denen der Erwerb des Lesens und Schreibens wegen einer LRS bzw. Legasthenie nur erschwert oder verzögert möglich ist. Die Autoren besagter EU-Studie berichten, dass der Bereich „Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten“ im Fremdsprachenfrühbeginn weitgehend unbekannt sei und es an optimalen Lernarrangements, die Kindern Freude machen und ihre Kommunikationsfähigkeit fördern, fehle (Edelenbos/ /Johnstone/ Kubanek, 2006).

In diese Forschungslücke stößt die vorliegende Studie. Sie gehört in den Bereich Fremdsprachenfrühbeginn und behandelt die Frage des Umgangs mit legasthenen Kindern im Englischunterricht in der Grundschule. Die Arbeit reiht sich auf ihre Weise auch ein in die fremdsprachendidaktische Ausprägung der Forschungsgebiete „teacher cognition“ (Borg/Sanchez, 2015), Motivation und die Rolle von Kindern als „co-researchers“ (Kellett, 2010), da die Schüler eingeladen wurden, selbst Aussagen über eine gesteigerte Unterrichtsqualität für ihre Situation zu machen.

Das übergeordnete Ziel der Untersuchung besteht darin, einen Beitrag zur Förderung von LRS-Kindern im frühen Englischunterricht zu leisten.

Am Anfang der Studie stand die Erkenntnis, dass die Auswirkungen von LRS auf den Erwerb der ersten Fremdsprache als Schriftsprache bislang zwar noch nicht hinreichend untersucht und erfasst sind, doch einige Untersuchungen darauf verweisen, dass das Erlernen einer Fremdsprache für Kinder, die Probleme beim Lesen und Schreiben in ihrer Muttersprache haben, häufig erschwert ist (Peer/Reid, 2000; Lundberg, 2002, Schulte-Körne, 2002; Nijakwoska, 2007). Ob und wie Schüler mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in der Fremdsprache umgehen, hängt entscheidend davon ab, wie der Fremdsprachenunterricht – besonders der Anfangsunterricht – gestaltet ist (Schulte-Körne, 2002). Studien nennen vor allem günstige Rahmenbedingungen als Erfolgsindikatoren, z. B. die didaktisch-methodische und sprachliche Ausbildung der Lehrer, die Kontinuität des Fremdsprachenlernprozesses sowie dessen Dauer und Intensität (Frisch, 2013). Gerlach (2013) betont, dass Schulentwicklung zunehmend Qualitätsentwicklung von Unterricht bedeute, d. h. es gilt Konzepte zu entwickeln, die es ermöglichen, die Chancen und Leistungen von Schülern mit verschiedenen Voraussetzungen zu optimieren. Wenngleich vorliegende Studie sich nicht explizit mit dem Thema der Inklusion befasst, ist eine Betrachtung von Englischschülern mit der Besonderheit LRS letztlich auch darauf ausgerichtet, dass heute alle Schüler in einem

Klassenraum gleichberechtigt unterrichtet und gefördert werden sollen (Preuss-Lausitz, 2012; Gerlach, 2013). Auch LRS-Kinder müssen die Chance bekommen, eine spezifische Förderung im Regelunterricht zu erhalten.

Bislang fehlt es an entsprechenden praktischen Hilfen für die Lehrkräfte und an Konzepten für einen Unterricht, der den neuen Herausforderungen des frühen Englischunterrichts gerecht werden kann. Viele Fremdsprachenlehrer sind sich weder des Problems LRS bzw. Legasthenie im Englischunterricht hinreichend bewusst noch verfügen sie über Kenntnisse hinsichtlich der Symptome sowie möglicher Hilfestellungen für legasthene Kinder (Gerlach, 2010: 89). Doch der Bedarf, legasthene Kinder im Primarbereich gezielt zu fördern, besteht nicht nur beim Lesen und Schreiben in der Erstsprache, sondern gilt ganz genauso für den Unterricht in der Zweitsprache.

Die vorliegende Arbeit führt im ersten Schritt Erkenntnisse der aktuellen Forschung zu Legasthenie mit jenen zum frühen Englischunterricht zusammen und macht sie im zweiten Schritt für die Didaktik nutzbar. Die Basis der Überlegungen bildet eine über drei Jahre durchgeführte empirische Untersuchung an einer Grundschule. Zwölf Schüler wurden beobachtet und befragt, um im Anschluss unter Berücksichtigung der Literatur ein neues Unterrichtskonzept zu entwickeln, zu erproben und auszuwerten. Zentraler Aspekt der Herangehensweise ist, dass die Anregungen und Ideen der Kinder selbst Ausgangspunkt eines neuen Konzeptes sein sollen. Es geht nicht um den Schüler als theoretisches Konstrukt, sondern um konkrete individuelle Vorstellungen und Sichtweisen auf den Englischunterricht der Betroffenen. Die Ideen der Lernenden zu Fördermöglichkeiten im Fach Englisch stehen bei der Durchführung der Studie im Vordergrund. Das Umfeld der Kinder wird ergänzend herangezogen (Eltern, Lehrer), denn wichtig ist es, die Lernsituation der Kinder zu erkunden und Primärdaten zu erhalten. Die Studie ist demnach auf der untersten Ebene der Schulentwicklung anzusiedeln; nicht das größere Umfeld der Schule oder der Bildungsregion steht im Fokus, was gemäß Gerlach (2013) die beiden höheren Ebenen wären, sondern der Unterricht selbst. Ergebnisse einer derartigen diagnostischen Fallarbeit liegen bisher noch nicht vor.

Die drei Hauptziele der Arbeit bestehen demnach darin,

1. die Denkweisen und das Verhalten von legasthenen Kindern in einer frühen Phase der Lernkarriere zu erfassen und zu verstehen.
2. darauf basierend sowie unter Einbeziehung theoretischer Ansätze, Methoden und Instrumente Überlegungen zur Umgestaltung des Englischunterrichts in

der Grundschule anzustellen und diese in ein neues Unterrichtsmodell zu integrieren.

3. das entwickelte, neue Unterrichtskonzept in der Praxis zu überprüfen und die Reaktionen der Schüler darauf aufzunehmen.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile, wobei zunächst die theoretischen Grundlagen zu erläutern sind. Das an die Einleitung anschließende Kapitel wird sich daher mit Gesichtspunkten des Lesen- und Schreibenlernens beschäftigen und besonders auf das Fremdsprachenlernen eingehen. Mögliche Probleme beim Erlernen des Lesens und Schreibens in der Muttersprache werden in Kapitel 3 erörtert. Terminologische und definitorische Aspekte im Zusammenhang mit den Bezeichnungen „Legasthenie“, „LRS“, „Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“, „-schwäche“ oder „-störung“ sind hier an erster Stelle zu klären, bevor auf die Ursachen von Legasthenie/LRS vor dem Hintergrund der beträchtlichen Fortschritte auf dem Gebiet der Neuropsychologie eingegangen wird. Der Frage, ob und inwiefern sich Defizite beim Erlernen des Lesens und Schreibens in der Muttersprache auf den Kontakt mit einer Fremdsprache auswirken, widmet sich Kapitel 4. Nach der Diskussion des frühen oder späten Einstiegs in eine Fremdsprache geht die Autorin auf einige ausgewählte linguistische Aspekte des Englischen ein und stellt dann die Schwierigkeiten dar, denen legasthene Schüler beim Lernen der englischen Sprache begegnen. Anschließend steht die Förderung im Fokus. Die Erforschung der Legasthenie für die Muttersprache Deutsch ist vergleichsweise weit fortgeschritten und es gibt eine Fülle von Förder- und Präventionsprogrammen. Diese werden in Kapitel 5 diskutiert, bevor der Bereich des Fremdsprachenlernens betrachtet wird. Didaktische Konzepte und Übungsmaterialien werden vorgestellt, die legasthenen Schülern möglicherweise eine wirksame Hilfestellung geben könnten. Alternative Ansätze bzw. Techniken werden an dieser Stelle ausführlich betrachtet, da vermutet wird, dass sie den Schülerbedürfnissen in besonderem Maße gerecht werden könnten. Die Erläuterung der forschungsleitenden Erkenntnisse und der Entwicklung der Fragestellung am Anfang von Kapitel 6 geht u. a. auf diese Annahme ein und leitet zum zweiten, dem praktischen Teil der Studie über.

Um sich dem Gegenstand der Arbeit annähern zu können, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, da das zu untersuchende Problemgebiet wissenschaftlich noch relativ unerschlossen ist und es nur eine geringe Zahl an Publikationen dazu gibt (Gerlach, 2010). Kapitel 6 erläutert dieses Forschungsdesign und den Ablauf der Feldstudie. Da bei Befragungen mit Kindern andere Forschungsmethoden als bei Erwachse-

nen zweckmäßig sind (Honig/Lange/Leu, 1999; Heinzel, 2003), d. h. Zugänge zur Interpretation der kindlichen Lernwelt ungewöhnlich und kreativ sein sollten, wird in diesem Abschnitt besonders auf das Thema „Forschen mit Kindern“ eingegangen.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden in Kapitel 7 dargestellt. Sie führen zu dem an die Fokusgruppe adaptierten Unterrichtskonzept im Kapitel 8, welches anhand der Lektion „pets“ in fünf Unterrichtseinheiten erprobt und im Anschluss ausgewertet wird. Die Arbeit schließt mit zusammenfassenden, weiterführenden und wertenden Gedanken zum Unterrichtskonzept sowie einem Ausblick auf den weiteren Forschungsbedarf, der sich aus dieser Studie entwickeln könnte.

Zusammengefasst sind die wichtigsten Motive für die Studie: der oben skizzierte große Forschungsbedarf im Bereich des frühen Fremdsprachenbeginns sowie der Mangel an Untersuchungen und in der Folge an Fördermöglichkeiten für legasthene Kinder im Englischunterricht – besonders hinsichtlich Konzepten, die Ideen und Anregungen legasthener Kinder einbeziehen. Anlass zu der Untersuchung boten nicht zuletzt die eigenen Erfahrungen der Autorin als Englischlehrerin im Primarbereich, die die Notwendigkeit an Erkenntniszuwachs auf diesem Gebiet bestätigten. Es gilt zukünftig mehr und konkretere Hilfestellung für Lehrer zu geben, die legasthene Kinder in einer Fremdsprache unterrichten, denn die erwähnte neue Situation des frühen Fremdsprachenlernens geht damit einher, dass bislang kaum Methoden im Umgang mit legasthenen Kindern im Fremdsprachenunterricht zur Verfügung gestellt werden. Es fehlt an Handreichungen für Lehrer, die LRS-Kinder in ihrem Fremdsprachenunterricht fördern und fordern möchten.

Die Autorin entwickelte ihr Unterrichtskonzept primär für eine kleine Gruppe legasthener Schüler. Es soll jedoch durchaus die Möglichkeit eröffnen, in heterogenen Englischklassen zum Einsatz zu kommen, da es die Verschiedenartigkeit der Lernenden berücksichtigt. Das Modell soll die Individualität der Lernenden erhalten, stärken und diese für die Weiterentwicklung der Schüler nutzen.

2 Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit

2.1 Aussagen der Spracherwerbsforschung

Die Reifung des menschlichen Gehirns ist für alle kognitiven und daher auch sprachlichen Fähigkeiten Grundlage und Voraussetzung zugleich. Neben neurophysiologischen Erklärungen² des Spracherwerbs gibt es eine Reihe von entwicklungspsychologischen Ansätzen, die den Prozess zu erklären versuchen. Im Folgenden werden einige wichtige Denkrichtungen angesprochen. Die Spracherwerbsforschung kann dabei in drei große Phasen eingeteilt werden, die behavioristische (Burrhus F. Skinner), die nativistische (Noam Chomsky) sowie die konstruktivistische Sprachlerntheorie (Jean Piaget).

Die Vertreter nativistischer Ansätze nehmen an, dass es die sprachlichen Strukturen und Strukturierungsprinzipien natürlicher Sprachen sind, die als angeboren zu gelten haben (Wode, 1993). Kinder seien, so die Annahme, mit speziellen Lernmechanismen ausgestattet, die durch äußere Spracheinwirkungen ausgelöst – aktiviert – werden. Die Kinder seien dank dieser angeborenen Mechanismen in der Lage, alle für das Sprechenlernen notwendigen Impulse aus der Umwelt aufzunehmen (McNeil, 1970). Sprachwissenschaftler, die nativistische Erklärungsansätze vertreten, stützen sich auf folgende Erkenntnisse:

- Es gibt einen Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und physisch-motorischer Entwicklung (Lenneberg, 1967);
- interkulturelle Sprachanalysen verweisen auf die Universalität bestimmter sprachlicher Phänomene (Slobin, 1970) und
- Kinder wenden Grammatik und Syntax in einer geordneten Progression an (Brown, 1973).

In den kognitiv-interaktionistischen Ansätzen wird hingegen nicht der genetische Aspekt betont, sondern der Einfluss der Umwelt. Relevante Faktoren seien Interaktionen bei der Kommunikation (Brunner, 1975; Tomasello, 2011) und Wechselwirkungen mit der (eigenen) kognitiven Entwicklung (Piaget, 1926). Der amerikanische Anthropologe und Kognitionsforscher Michael Tomasello (2011) geht davon aus, dass die

² Beispielhaft seien genannt: Pulvermüller, F. (1996): Neurobiologie der Sprache. Gehirntheorietische Überlegungen und empirische Befunde zur Sprachverarbeitung; Friederici, A. D. (1999): Language comprehension. A biological perspective; Müller, H. M. (2013): Psycholinguistik, Neurolinguistik; Spitzer, M. (2007): Lernen.

menschliche Sprache aus der gestischen Kommunikation hervorgegangen sei. Für ihn ist der Mensch einmalig in seiner Fähigkeit zum „Imitationslernen“ – und nicht allein die Gene, sondern vor allem die Notwendigkeit, auf die Herausforderungen des Umfeldes angemessen zu reagieren, erfordern und bilden die Sprache, d. h. erzwingen deren schrittweise Ausformung (Tomasello, 2011: 68-83). Zu ergänzen ist, dass diese angemessene Reaktion in Abstimmung mit der in der jeweiligen Situation relevanten Bezugsperson erfolgt und namentlich dort, wo Gesten oder unstrukturierte Lautäußerungen nicht mehr ausreichen, ohne ein komplexeres Verständigungsmedium gar nicht möglich wäre.

In der schon 1926 erschienenen Arbeit „The language and thought of the child“ des Entwicklungspsychologen Jean Piaget steht die kognitive Entwicklung im Vordergrund. In der intellektuellen Entwicklung des Kindes unterscheidet er vier Hauptstufen: die sensorische, die präoperationale, die konkret-operationale und die formal-operationale. Seine Theorien beschreiben, wie sich die intellektuellen Funktionen mit der Entwicklung des Kindes verändern und in welcher Reihenfolge sich bestimmte Verhaltensweisen entwickeln (Gage/Berliner, 1996: 103-114).

Konstruktivistische Ideen im Sinne Piagets kommen erst in den sog. interaktionistischen Ansätzen zur Entfaltung. Jérôme S. Bruner (1975) stellt in seinem Entwicklungsmodell die psychische Reifung ebenfalls in aufeinander aufbauenden Phasen dar. Der amerikanische Psychologe gilt als Begründer des Interaktionismus. Beim ihm steht die soziale Interaktion beim Spracherwerb im Vordergrund: Das Sprechen könne nicht losgelöst von Kommunikation und Interaktion mit anderen Bezugspersonen erfolgen; Interaktion sei eine Voraussetzung dafür, dass sich Sprache überhaupt herausbilden könne. Das Kind übernehme entsprechend seinem Entwicklungsstand eine zunehmend aktive Rolle und erschließe sich sprachliche Signale durch neugierig erkundende und unentwegt vergleichende Bezugnahme auf die jeweilige Situation (Gage/Berliner, 1996: 118-121).

Maier (1991) hebt hervor, dass gemäß Bruners Entwicklungsmodell die Sprache beim Übergang zum begrifflichen und symbolischen Umgang mit der Wirklichkeit ein wichtiges Instrument darstelle. Er fragt danach, wie man methodisch mit den sich verändernden Denkprozessen eines Grundschulkindes umgehen könne und wie diese entsprechend gefördert werden können. Ausgehend von den Modellen von Piaget und Bruner wird besonders der auditiven Wahrnehmung des Grundschulkindes in Bezug auf die geistige Entwicklung große Bedeutung zugeschrieben (Garajová, 2000: 154). Da die Sprechmuskulatur und die Lautproduktion des Kindes im Grundschulalter noch nicht so

stark auf die Muttersprache festgelegt sind, wie in späteren Entwicklungsabschnitten, bietet diese Phase gute Voraussetzungen zum Erlernen einer Fremdsprache. Dieser Aspekt sollte bei der Diskussion, wann mit dem Erlernen einer Fremdsprache begonnen werden soll, mit einbezogen werden (ebd.: 158).

2.2 Zentrale Aspekte des Lesen- und Schreibenlernens

Das Wissen darüber, wie ein Kind lesen und schreiben lernt und wie diese Fähigkeiten seine genetisch bestimmten biologischen Voraussetzungen im Gehirn modifizieren, ist Bedingung für eine gezielte Intervention bei Störungen und Schwierigkeiten. Besonders hervorzuheben sind hier die Forschungen von Wolf (2010), die sich in verschiedenen Untersuchungen auf dem Gebiet der kognitiven Neurowissenschaften mit den Zusammenhängen zwischen Lesen und Gehirn beschäftigt. Da ihr Forschungsschwerpunkt Legasthenie ist, beziehen sich folgende Ausführungen stark auf ihre Ergebnisse. Pugh und McCardle haben sich ebenfalls mit neurobiologischen, genetischen und psychologischen Aspekten des Lesenlernens befasst und geben in ihrem Buch „How children learn to read“ (2009) einen fundierten Überblick über die neusten Forschungen auf diesem Gebiet.

Das Lesen wird im Gegensatz zum Sprechen erst erlernt und ist nicht durch ein genetisches Programm vororganisiert, d. h. nicht angeboren. Angeboren sind jedoch die Neugier des Kleinkindes und die Fähigkeit, Hirnstrukturen und -gebiete an erhöhte Anforderungen infolge ständig wechselnder äußerlicher Anregungen anzupassen, sie differenzierter zu vernetzen und entsprechend zu trainieren.

„Kinder besitzen von Natur aus Verdrahtungen für Laute, doch die Schriftsprache ist ein optionales Zubehör, das mühsam angeschraubt werden muss.“

(Pinker, 1997, zit. nach Wolf, 2010: 22)

Dehaene (2000) wies nach, dass das Kind beim Erwerb der Lesefähigkeit schon auf vorhandene und evolutionär ältere Prozesse seiner Hirnstruktur, wie Sehen oder Sprechen, zurückgreifen kann. Es habe die Möglichkeit, zwischen älteren Strukturen neue Verbindungen herzustellen sowie die Fähigkeit, Spezialisierungsbereiche für das Erkennen von Mustern und Informationen auszubilden. Zudem sei das Wissen vorhanden, wie man Informationen aus diesen Bereichen automatisch abrufen und verbindet. Sie nennt dieses Prinzip „neurales Recycling“ (Dehaene, 2000, zit. nach Wolf, 2010: 13).

Beim Lesen wird das Gehirn strukturell und organisatorisch verändert, d. h. im Zuge des Lesenlernens bilden sich erst spezielle Areale im Gehirn in der Form heraus, dass vorrangig dort neue, spezifische und benötigte Verbindungen zwischen bestehenden neuronalen Strukturen geknüpft und gefestigt werden. Wegen dieser außergewöhnlichen Anpassungsfähigkeit des Gehirns ist es dem Kind u. a. möglich, Fremdsprachen zu erlernen und hierbei auch eine hohe Effizienz zu erreichen. Das Gehirn passt sich an: an die verschiedenen Schriftzeichen und Symbole, an die für jede Sprache charakteristischen Symbolfolgen, an die pro Sprache typischen, wiederkehrenden Silben- und Wortgestalten und an die dort üblichen Wortfolgen. Es organisiert sich entsprechend so, dass die Wahrnehmungs- und Gedächtnisressourcen optimal genutzt werden. Wie leicht ein Kind lesen lernt und wie groß und nachhaltig der hierbei erlebte Erfolg ist, hängt u. a. ab von der Anzahl der Symbole der Sprache, von der Lautstruktur, vom Grad der Regularität in der Schriftsprache, vom Abstraktionsgrad des zu erfassenden Textes und schließlich von der mentalen und motorischen Beanspruchung beim Entziffern bzw. Erlernen der Schrift (Wolf, 2010).

Perfetti (2005) identifizierte drei große, miteinander kooperierende Hirnregionen, die beim Lesen aller Schriftsysteme benutzt werden:

1. den okzipito-temporalen Bereich: Er ermöglicht, Schrift zu erkennen und zu entziffern. Teile dieses Gebietes nutzen wir auch beim Sprechen und Sehen;
2. den vorderen Teil des Broca-Areals: Er ist für das Segmentieren des Wortflusses in Wörter und Morpheme bzw. entsprechende Phoneme und deren Bedeutung verantwortlich;
3. den oberen Temporallappen samt benachbarten Parietallappen: Er hilft bei der Verarbeitung von Phonemen und Morphemen (zitiert nach Wolf, 2010: 75-76).

Damit ein Mensch lesen kann, werden visuelle, auditive, sprachliche und konzeptuelle Informationen in diesen Gebieten des Gehirns erfasst, verglichen und vernetzt. Voraussetzung für diese Verarbeitung ist neben dem hinlänglichen Reifezustand dieser Areale auch die Geschwindigkeit (abhängig von der Myelinisierung³), mit der Informationen weitergeleitet und vernetzt werden. Die Fortschrittsgeschwindigkeit der Myelinisierung ist – je nach Hirnregion – sehr unterschiedlich und folgt einem genetisch vorpro-

³ Myelin ist eine fettartige Biomembran, die die Axone der weitgehend schon ausgereiften Nervenzellen umgibt. Je mehr Myelin sich rings um ein Axon gebildet hat, desto schneller können Informationen weitergeleitet werden. (Wolf, 2010:113).

grammierten Entwicklungsplan. Forscher vermuten, dass eine vollständige Umhüllung der Axone beim Eintritt in das Schulalter i.d.R. noch nicht erreicht ist. Hervorzuheben ist außerdem die Annahme, dass die Myelinisierung bei Jungen langsamer voranschreitet als bei Mädchen und Jungen daher oft erst später zu lesen beginnen als Mädchen (Wolf, 2010: 113). Dieser Aspekt ist für die Entwicklung des neuen Unterrichtskonzepts in vorliegender Arbeit relevant, da sich dieses auf eine heterogene Grundschulklasse beziehen wird.

Wie beim (Fremd-) Spracherwerb stellt sich auch beim Lesenlernen die Frage des Beginns. Letztlich ist dies eine bildungspolitische Entscheidung, so beginnen z. B. Kinder in Frankreich in der Schule früher als in Deutschland mit dem Lesen. Elkind (1995) und Geschwind (1974) geben zu bedenken, dass eine Lesefrühförderung bei Kindern unter fünf Jahren biologisch verfrüht und laut einer Studie von Goswami (2004) sogar kontraproduktiv sein könnte (ebd.: 113-115). Sobald Jungen und Mädchen jedoch beginnen, Buchstaben zu benennen, verweist dies darauf, dass erste Voraussetzungen und Ansätze zum Lesenlernen vorhanden sind: die Einsicht, dass unsere Schriftzeichen visuell wahrnehmbare, zunächst noch abstrakte Gebilde sind, die aber invariante, charakteristische Muster aufweisen und damit „etwas“ symbolisieren. Dieses „Etwas“ könnte für das eigene Wohlbefinden Wichtiges (also „mich Angehendes“) sein, etwas „bedeuten“ und damit die Qualität von Informationen haben, die heranströmen. Schrittweise bilden Kinder ein Bewusstsein, zunächst einfach nur eine Erinnerung, für immer wieder auftauchende und wiedererkannte Zeichen und Zeichenfolgen (Zeichenmuster) heraus. Schließlich hält die gedruckte Schrift Einzug in ihre Lebenswelt.

Der Erwerb aller Schriftsprachen vollzieht sich graduell. Die Entwicklung der Schriftsprache wird oft in Stufenmodellen dargestellt, beispielsweise in Dehns „Zeit für die Schrift“ (1994) und Valtins „Stufen des Lesen- und Schreibenlernens“ (1997). Perfetti (1992) und Share (1999) stellen nicht einzelne Stufen des Schriftspracherwerbs in den Vordergrund, sondern betonen in ihren Arbeiten den Erwerb einzelner Wörter.

Wolf (2010) unterscheidet z.B. verschiedene Phasen des Schriftspracherwerbs, die im Folgenden aufgeführt werden:

Phonologisch-orthographische Stufe:

Die Kinder begreifen in dieser Phase, dass

1. gesprochene Wörter aus Lauten zusammengefügt sind,
2. die gedruckten Wörter gesprochene Wörter repräsentieren,

3. Buchstaben den Lauten in den Wörtern entsprechen (Wolf, 2010).

Die Kinder entwickeln ein wachsendes Gespür für Sprache; sie beginnen, mit dieser zu experimentieren und machen die wichtige Erfahrung, dass sie Sprache ggf. auch manipulieren können. Lese- und Schreibanfänger verstehen auf dieser Stufe allerdings noch nicht, dass ein bestimmter Laut, der für einen Buchstaben steht, und die Benennung des Schriftzeichens nicht immer identisch sind: „T“ repräsentiert nicht das Wort „Tee“, „r“ nicht das englische Wort „are“. (Wolf, 2010: 116) Wolf kritisiert, dass dieses komplexe Verhältnis zwischen Schriftzeichen und Phonem in den ersten Leselehrbüchern zu wenig berücksichtigt werde (ebd.).

Nach und nach registrieren die Leseanfänger, dass Wörter unterschiedlich lang sind. Sie zerlegen spielend-analysierend Wörter in Silben sowie Silben in Laute und erkunden die Merkmale von Graphemen. Sie identifizieren größere und kleinere Lauteinheiten im Redestrom und fügen selbst Laute, Silben und Wörter zusammen zu sog. Verschmelzungen (ebd.).

Morphologische Stufe:

Um Wörter schneller lesen und schreiben zu lernen, ist es für das Kind wichtig, deren spezifische Strukturiertheit zu bemerken und näher zu erkunden. Das Kind begreift nach und nach, wie sich Wörter in abgrenzbare, bedeutungstragende und kontextbezügliche Elemente (u. a. in Gestalt von Genus-, Kasus- und Numerusformen) gliedern, und lernt, sich die Stammform eines Wortes zu erschließen.

Syntaktische Stufe:

In dieser Phase begreift das Kind die Art und Weise, wie Wörter zu Sätzen zusammengefügt werden, und es lernt die grammatischen Regeln von Sätzen kennen: die durch solche Regeln – zunächst nur als Regelmäßigkeiten wahrgenommen – gebotene hilfreiche Wegweisung durch den Kontext und damit durch den inhaltlichen Zusammenhang. Auf dieser Stufe ist das Kind bereits in der Lage, Textabschnitte und ganze Geschichten zu erfassen, zu lesen und als Ganzes zu begreifen.

Semantische Stufe:

Auf der mit der syntaktischen Stufe gleichzeitig zu meisternden Stufe lernen die Kinder Wörter schneller zu erkennen und nicht mehr erst mühsam entziffern zu müssen, da sie mehr und mehr über die Bedeutung der Wörter erfahren und solche Bedeutungen intern

bereits abgespeichert haben. Es wird effizienter gelesen und geschrieben, wenn das Wissen darüber vorhanden ist, was die Wörter besagen (Juel, 1997: 410-426).

Pragmatische Stufe:

Dass Sprache nicht unabhängig von der Umgebung gelernt werden kann, wurde bereits im Abschnitt 2.1 zum Sprechenlernen erläutert. Auch beim Schriftspracherwerb ist die Kultur, in der die Kinder leben, prägend: Die eigenen, anfänglichen Deutungsversuche und Ansichten treten in immer wieder neue, befruchtende Wechselwirkungen mit dem gegebenen kulturellen Umfeld.

Auf dem Weg des Lesenlernens unterscheiden LaBerge und Samuels (1974, zit. nach Wolf, 2010: 137-158) fünf Typen von Lesern:

1. baldige Leser – emergent readers – (Vorbereitung auf das Lesen; Sprache und Umfeld erleben),
2. Leseanfänger (Vorstellung von Wörtern und Buchstaben entwickeln, Buchstaben Lauten zuordnen; Wörter hören und segmentieren; stockendes Lesen),
3. entziffernde Leser (mit Sprache experimentieren, feiner segmentieren und beim Lesen wieder verschmelzen, Wortschatz- und Grammatikaufbau),
4. fortgeschrittene Leser (Worterkennung und Erlernen neuer, auch ungewöhnlicher Buchstabenmuster; Automatisierung „altbekannter“ und Erarbeitung neuer Wörter; Lesen und Verstehen),
5. Leseexperten (die gesamte Komplexität eines Textes verstehen und der inneren und äußeren Lebenswelt zuordnen, neu erworbene Lesetechniken automatisieren).

Die hier erläuterten Modelle erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit⁴, geben jedoch einen für die nachfolgende Studie sinnvollen Überblick über essenzielle Aspekte des Schriftspracherwerbs.

⁴ Weitere Werke, die sich mit dem Schriftspracherwerb befassen, sind z. B.: Balhorn, H./Bartnitzky, H./Büchner, I./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (1998): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder zur Schrift; Brügelmann, H. (2007): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien; Jeuk, S./Schäfer, J. (2009): Schriftsprache erwerben; Meiers, K. (1998): Lesen lernen und Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr; Menzel, W. (1999): Lesen lernen – schreiben lernen.

2.3 Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenfrühbeginn

Für Fremdsprachenlernforscher ist von zentralem Interesse, wie sprachliche Verarbeitungs- und Speicherungsprozesse ablaufen und ob es Unterschiede zwischen der Verarbeitung und Speicherung von Erstsprachen und weiteren Sprachen gibt (Garajová, 2000: 148-169).

List (1987) betont in ihren neuropsychologischen Untersuchungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen besonders die funktionelle Unterschiedlichkeit der beiden Hemisphären der menschlichen Hirnstruktur. Sie hebt hervor, dass sich die funktionelle Verschiedenheit der beiden Hemisphären in der Entwicklung der Sprache widerspiegeln und daher beiden Hälften unterschiedliche Lernangebote gemacht werden müssen (ebd.: 167). Der Lateralisierungsprozess weise die größten Entwicklungssprünge in der frühen Kindheit auf und sei mit dem Einsetzen der Pubertät abgeschlossen (ebd.). Dann sei die Sprache bei ca. 97 % der Menschen eindeutig auf der linken Hemisphäre lateralisiert (ebd.: 148). Manche Autoren, beispielsweise Scovel (1969), verorten den Lateralisierungsprozess zeitlich erst in der Pubertät, was Fragen zum sinnvollen Beginn des Fremdsprachenlernens aufwirft. Auf diese Frage wird unten noch näher eingegangen.

Aus Sicht der heutigen Erkenntnisse werden die Lateralisierungshypothesen von vielen Forschern kritisch betrachtet und von einigen auch als überholt angesehen (Boeckmann, 2008: 7-8). Heute kann mit neuen Methoden der Hirnforschung gezeigt werden, dass das ganze Gehirn an der Sprachproduktion beteiligt ist (ebd.). So wird oft von einer integrierten Kooperation der beiden Hirnhälften gesprochen, d. h. die linke Hirnhälfte entschlüsselt verbale Reize und verwandelt diese in begriffliche Sinnstrukturen sowie Sprachäußerungen, während die rechte Hemisphäre gleichzeitig die für eine Kommunikation wichtigen para- und nonverbalen Bestandteile entschlüsselt und bearbeitet (Garajová, 2000: 148).

Für den Fremdsprachenunterricht ist die Unterscheidung zwischen impliziter und expliziter Sprachaneignung sowie prozeduralem und deklarativem Wissen von Interesse. Boeckmann (2008) betont, dass fremdsprachliche Fertigkeiten auf diese beiden Arten von Wissen zurückgreifen. Dabei verlaufen implizite Vorgänge unbewusst ab, z. B. die Art und Weise, wie ein Kind grammatische Regeln seiner Muttersprache erwirbt. List (1987) und Spitzer (2006) vermuten, dass Säuglinge und Kleinkinder aufgrund ihrer entwicklungsbedingt geringen Aufnahmekapazität nur die wichtigsten Einheiten aus dem Sprachangebot entnehmen, um nicht von der Vielfältigkeit und der Menge über-

fordert werden. Es wurde jedoch auch nachgewiesen, dass sich das implizierte Lernen nicht nur auf die Phase der Kindheit beschränkt (Boeckmann, 2008: 7-8).

Explizite Vorgänge finden dagegen bewusst statt und können gesteuert werden, z. B. können Lernende Regeln im Fremdsprachenunterricht benennen, erklären und anwenden. Hirnforscher fanden heraus, dass diesen Aneignungsvorgängen auch hirnphysiologisch unterschiedliche Prozesse zugrunde liegen, d. h. das prozedurale Gedächtnis ist anders repräsentiert als das deklarative. Sprachliches Regelwissen (Grammatik) und sprachliche Einheiten (Wortschatz) beanspruchen verschiedene Speicherorte bzw. -strukturen im Gehirn. Jedoch ist nicht immer vorhersehbar, ob eine bestimmte Erscheinung als Einzelelement gespeichert oder aus einer gespeicherten Regel generiert wird (ebd.: 150). Manches ist in beiden Speicherstrukturen vorhanden und abrufbar (Boeckmann, 2008: 7-8).

Zur oben schon erwähnten Frage, wann mit dem Fremdsprachenlernen begonnen werden sollte, sprechen sich Maier (1991) und Garajová (2000) für einen frühen Fremdsprachenbeginn aus, da sie die Überlegenheit jüngerer Schüler gegenüber älteren im phonologischen Bereich als entwicklungspsychologisch belegt sehen. Daher regen sie an, Grundschüler besonders im phonetischen Bereich zu fördern, da diese laut Maier (1991) über eine erhöhte phonetische Aufnahmefähigkeit verfügen und schon sehr gut dazu in der Lage seien, fremde Intonationsmuster und Sprachlaute zu unterscheiden und zu artikulieren. Die Sprechmuskulatur und die Lautproduktion der Kinder seien noch nicht so stark auf das Lautsystem der Muttersprache fixiert, wie es in den späteren Jahren der Entwicklung der Fall sei. Eine frühe Konfrontation des Kindes mit fremdsprachlichem Material fördere zudem nicht nur eine positive Entwicklung in der Fremdsprache, sondern auch die artikulatorischen Fähigkeiten in der Muttersprache (Garajová, 2000: 154). Hermann-Brennecke (1994) konnte in ihren Untersuchungen zu Fremdspracherwerb in der Grundschule zeigen, dass Kinder, die früh mit dem Lernen von Fremdsprachen beginnen, durchaus dazu fähig sind, sich über Sprache und Sprachstrukturen zu äußern und ihren Lernfortschritt zu reflektieren (ebd.: 153).

Wieczerkowski (1980) beschreibt das Grundschulalter als eine „sensible Periode“ hinsichtlich der Organisation der Sprachfunktionen, der Spontaneität des Reagierens auf sprachliche Stimulation und der sprachgerechten Einstellung auf neue sprachliche Reize (ebd.: 158).

Es lässt sich bilanzieren, dass der Erfolg in der Aneignung einer fremden Sprache im optimalen Zusammenwirken von Reifungs- und Lernprozessen liegt, unterstützt von

einem entsprechenden sprachlichen Angebot sowie der Motivation zum Sprachenlernen von Seiten der Familie und der Lehrer (Garajová, 2000). Für die vorliegende Studie ist dieses Erkenntnis von Bedeutung, da ein didaktisch-methodisches Konzept entwickelt werden soll, welches für den frühen Fremdsprachenbeginn konzipiert ist.

Aus der Literatur der Spracherwerbsforschung lassen sich für die Studie zusammenfassend einige relevante Schlüsse ableiten:

Das Lesenlernen ist ein graduell fortschreitender dynamischer Prozess, beginnend beim Hören der gesprochenen Sprache, z. B. beim Vorlesen oder Erzählen im Alltag, über das neugierige Entdecken der ersten Buchstabenmuster bis hin zum Stadium des autonomen Lesens. Im Verlauf dieses Prozesses formt sich das Gehirn entsprechend und verändert sich auch noch, wenngleich langsamer, weiter. Diese neurologische Veränderung läuft dergestalt ab, dass ein immer größeres Netzwerk aus jederzeit aktivierbaren Prozessschaltungen entsteht, die es nicht nur ermöglichen, schnell zu lesen, sondern auch Zeit schaffen, um das Gelesene zu verstehen, es mit altem Wissen zu vergleichen und zu verknüpfen.

Nur mit dem Wissen, wie und zu wann Kinder welche sprachlichen Fähigkeiten entwickeln, kann Sprachunterricht sinnvoll ablaufen und eine zielführende Lernumgebung geschaffen werden. Es gilt Kindern Hilfsmittel anzubieten, die sie beim Erlernen des Lesens und Schreibens unterstützen – oder auch dabei, Hemmungen und Schwierigkeiten sowohl im Gebrauch der Muttersprache als auch beim Einstieg in eine Fremdsprache zu kompensieren.

3 Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache

3.1 Zur Problematik des erschwerten Schriftspracherwerbs

Im Folgenden geht es um solche Kinder, denen der Erwerb der geschriebenen Mutter- und oft auch der Fremdsprache nicht leichtfällt (u. a. Sparks/Ganschow, 1991; Nijakowska, 2007). Der oben geschilderte stufenartige Verlauf kann nicht störungsfrei stattfinden; die Kinder schreiten auf der „Schrifterwerbsleiter“ mühsam bis gar nicht voran.

Da die phonologische Bewusstheit – das differenzierte Gefühl für Struktur im Klang und in der Melodik – eine wichtige Rolle im Lese- und Schreiblernprozess spielt, ist es bedeutsam, schon frühzeitig, d. h. zu Beginn der phonologisch-orthographischen Stufe (s. Kapitel 2.2), auf diesbezügliche Schwächen und Unsicherheiten bzw. Ungenauigkeiten zu achten. Elbro (1996) und Schneider/Näslund (1999) konnten einen signifikanten Zusammenhang zwischen Phonembewusstsein und Rechtschreibleistung bei Grundschulern nachweisen (Elbro, 1996: 453-485; Schneider/Näslund, 1999: 273-288). Juel untersuchte in ihrer Studie „Learning to read and write“ (1988) den Zusammenhang zwischen frühem Phonembewusstsein und Lesenlernen und entdeckte ebenfalls, dass die frühkindliche phonologische Bewusstheit für das Erlernen des Dekodierens, des Entschlüsselns der Wortbedeutung, im ersten und zweiten Schuljahr von maßgeblicher Bedeutung ist. Kinder, die Probleme beim Erlernen des Dekodierens in der ersten Klasse haben, werden demnach meistens schlechte Leser (Juel, 1988: 437-447). Aus diesem Grund erscheint es unerlässlich, mit der Diagnose und geeigneten Fördermaßnahmen frühzeitig zu beginnen, d. h. in die phonologische Entwicklung von Anfang an unterstützend einzugreifen, um das Kind bei aufkommenden Problemen zu begleiten, sowohl in der Mutter- als auch in der ggf. später zu erlernenden Fremdsprache.

Vor Diagnose und Förderung stehen jedoch zwei sehr grundlegende Aspekte: erstens die Klärung der Terminologie. In Bezug auf die Beschreibung des erschwerten Schriftspracherwerbs ist diese uneinheitlich. In Forschung und Pädagogik kursieren viele Bezeichnungen für den Sachverhalt des „Unvermögens des Gehirns, lesen und schreiben zu lernen“ (Wolf, 2010: 196). Daher wird im folgenden Kap. 3.2.1 der Begriff der Legasthenie umrissen und für diese Arbeit definiert. Im Anschluss werden in Kap. 3.2.2 die nach aktuellem Forschungsstand wichtigsten möglichen Ursachen dieses komplexen

Phänomens aufgezeigt. Die Ursachenforschung, so wird sich erweisen, hängt unmittelbar mit der Problematik der Terminologie zusammen.

3.2 Legasthenie/LRS: Terminologie

3.2.1 Definitorische Schwierigkeiten

Wie in Kapitel 2 erläutert, erbringt das menschliche Gehirn beim Spracherwerb eine enorme Leistung; es laufen komplizierte Prozesse ab, die dafür sorgen, dass aus alten, schon vorhandenen Verbindungen neue „Verdrahtungen“ hergestellt werden und die bereits angelegten Signalbahnen und Vernetzungen dabei nicht verloren gehen, sondern erhalten bleiben und sich festigen. Es kann bei einem hochorganisierten System jedoch auch zu „Entgleisungen“ kommen, die sich bei Kindern in Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben äußern können. Der Fehler ist nicht irgendwo „im Lesezentrum [zu suchen], weil so etwas gar nicht existiert“ (Wolf, 2010: 197). Zur Aufklärung des Prozesses des Lesen- und Schreibenlernens gehöre auch die Auseinandersetzung mit der Problematik des „Nicht-Lesen- bzw. -Schreibenlernens“ (ebd.). Diese Auseinandersetzung beginnt schon bei der Suche nach einer geeigneten Definition.

Verschiedene Wissenschaftsdisziplinen (Psychologie, Pädagogik, Biologie, Medizin) versuchen seit Langem, mit ihren speziellen Methoden und Einsichten eine konsensfähige Definition zu finden. Dabei wurden neue Informationen nicht immer zur Kenntnis genommen und so der Fortschritt in Richtung einer akzeptablen, allgemein anerkannten Begriffsklärung gebremst (Zollernalb e.V., 2006). Bis heute gibt es in der Legasthenieforschung in puncto Terminologie beträchtliche Unsicherheiten – mit dem Ergebnis, dass es an einem klaren Begriffssystem fehlt. Eine Vielzahl von Fachausdrücken ist in Gebrauch, die entweder die Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache oder aber die Kinder selbst, die dies nicht gut oder befriedigend meistern, benennen und charakterisieren:

- Legasthenie/Legastheniker
- Leserechtschreibschwäche (LRS)
- Leserechtschreibschwierigkeit
- Leserechtschreibstörung
- Teilleistungsstörung
- Dyslexia

In der Terminologie der Intelligenzdiagnostik wird zudem noch zwischen legasthenen Kindern mit hohem IQ und lernbehinderten Kindern mit niedrigem IQ unterschieden (Robering, 2012).

Die meisten dieser Begriffsbildungen orientieren sich an den Ursachen der „Lernstörung“ bzw. der „Lernschwierigkeit“ und sollen damit von anderen Auslegungen deutlich abgrenzbar sein. Doch gerade die Ursachen sind noch nicht genau bekannt. In den letzten Jahren wurden zwar internationale Diskussionen um die Definition der LRS geführt⁵. Dennoch wird eine systematische Kooperation der diversen Disziplinen, die darauf ausgerichtet wäre, eine hinreichend weit greifende Definition zu finden, vermisst; ebenso ist der Mangel an einem integrierenden Ansatz, der mehrere Denkrichtungen vereint, zu beklagen (Nijakowska, 2007, 2010). Eine Definition, die sowohl die biologischen Voraussetzungen als auch pädagogische, soziologische und psychologische Sichtweise einbezieht, wäre erstrebenswert (ebd.).

Grundlegende Problematik beim Finden einer eindeutigen Definition ist nicht zuletzt: Jedes Kind bringt jeweils andere Voraussetzungen zum Lernen mit, hat seine individuelle Art, sich Wissen anzueignen und dieses bei Bedarf wieder abzurufen. Dementsprechend können auch sehr verschiedenartige Ausprägungen von Lernschwierigkeiten entstehen. Die Problematik, diese präzise zu benennen und zu charakterisieren, hat konkrete Auswirkungen, die wiederum auf die Frage der Definition zurückwirken: Oft kommt es vor, dass die Finanzierung von Förderprogrammen – z. B. zur Bereitstellung von Hilfsmitteln, für Förderstunden oder zur Bezahlung einer zusätzlichen Lehrkraft – nur dann genehmigt wird, wenn eine pathologische Begründung der Lernschwierigkeiten vorgelegt werden kann. Bayern beispielsweise hält sich strikt an den medizinischen Legasthenie-Begriff, und nur Schüler mit einem entsprechenden Gutachten bekommen eine spezielle Förderung (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V., 2012). Eine solche medizinische Sichtweise sollte keinesfalls die Bemühungen um eine Definition bestimmen (Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera, 2010: 14).

Gerlach möchte das Begriffsfindungsproblem nicht überbewertet sehen, da es in der Praxis oft zweitrangig sein könne, wie man die individuell unterschiedlichen Schwierig-

⁵ Standardwerke, die sich mit der, die sich mit der Definition von Legasthenie befassen, sind: British Psychological Society (Hrsg.) (1999): Dyslexia, literacy and psychological assessment; Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera (2010): Legasthenie – LRS – Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung; Valtin, R. (2006): Der medizinische Ansatz der Legasthenie und seine Problematik.

keiten beim Schriftspracherwerb benenne. Bei unterstützenden Interventionsmaßnahmen, die einem Kind angeboten werden, komme es vorrangig darauf an, zu wissen, worin die Ursachen für sein Defizit liegen, aber nicht, welchen Namen man für seine Problemlage bereithalte (Gerlach, 2010: 18). Wichtig sei vielmehr, ob das Kind die Methoden annehme, die es zum Lernen motivieren sollen, und ob eine positive Wendung beim Schriftspracherwerb einsetze und wieder Freude beim Lernen aufkomme (ebd.). Für eine wissenschaftliche Arbeit ist es jedoch als unerlässlich anzusehen, auf eine möglichst klare Terminologie zurückzugreifen. Daher werden im Folgenden aus der Begriffsgeschichte heraus relevante Ansätze vorgestellt, die letztlich in eine konkrete Arbeitsdefinition münden sollen.

3.2.2 Legasthenie: Krankheit, Schwäche, Störung, Schwierigkeit? Herleitung einer Arbeitsdefinition

Bereits im 19. Jahrhundert berichteten Wissenschaftler von Kindern, die trotz durchschnittlicher intellektueller Fähigkeiten Probleme beim Lesen und Schreiben zeigten. Begriffe wie „Schreibstammeln“ (Berghahn, 1885), „Wortblindheit“ (Morgan, 1896) und „Leseblindheit“ fanden Eingang in wissenschaftliche Veröffentlichungen. Das Wort „Legasthenie“ (abgeleitet v. lat. *legere* = lesen und griech. *astheneia* = Schwäche) wurde 1916 von Ranschburg (1916) eingeführt und bedeutet grundsätzlich „Lese-schwäche“. (Heute wird dieser Begriff noch um die „Rechtschreibschwäche“ ergänzt.) Nach biologischen und psychologischen Ursachen suchte man damals noch nicht; hauptsächlich Mediziner beschäftigten sich mit dem Thema, sodass der Forschungsbereich „legasthener Mensch“ in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts immer eine medizinische Konnotation aufwies. Oft wurde „Legasthenie“ bei diesen frühen Definitionsversuchen unter dem Aspekt eines postulierten Zusammenhangs zwischen Lese- und Rechtschreibleistung und Minderintelligenz gesehen.

Um diese pathologisierende Färbung zu vermeiden, wurde der Begriff „Legasthenie“ 1978 von der Kultusministerkonferenz offiziell abgeschafft (Gerlach, 2010); dennoch wird er bis heute vielfach verwendet, auch von Wissenschaftlern (Wolf, 2010). Dies dürfte u. a. darauf zurückzuführen sein, dass immer wieder nach neurophysiologischen Ursachen der Störung gesucht wird. Aber auch auf dem Feld der Neurowissenschaft wird der Begriff Legasthenie kontrovers diskutiert. So sehen traditionell orientierte Neurowissenschaftler eher die genetischen Anlagen oder Hirnfunktionsstörungen als ausschlaggebend für eine LRS an (Weinschenk, 1969, 1979, zit. nach Rüdell, 2010: 30),

während interaktionell orientierte Wissenschaftler eine Vernetzung zwischen genetischer Veranlagung und Umweltbedingungen postulieren (Warnke, 1990, zit. nach Rüdell, 2010: 30). Auf die Ursachenforschung wird im folgenden Kapitel 3.3 noch näher eingegangen.

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) wiederum vermeidet die Verwendung des Begriffs Legasthenie in ihrem Internationalen Klassifikationssystem psychischer Störungen (ICD-10)⁶ und charakterisiert die „Störung“ wie folgt:

„Das Hauptmerkmal dieser Störung ist eine umschriebene und eindeutige Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, durch Visus-Probleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Wörter wiederzuerkennen, vorzulesen und die Leistungen bei Aufgaben, für die Lesefähigkeit benötigt wird, können sämtlich betroffen sein. Mit Lesestörungen gehen häufig Rechtschreibstörungen einher. Diese persistieren oft bis in die Adoleszenz, auch wenn im Lesen einige Fortschritte gemacht wurden.“ (WHO ICD-10, zit. nach Dilling/Mombour/Schmidt, 1993: 274).

Die Charakterisierung bezieht sowohl Entwicklungsverzögerungen und psychische Probleme als auch soziale Unstimmigkeiten als Ursache für eine Lese-Rechtschreibstörung ein. Die WHO unterscheidet zwischen Lese-Rechtschreibstörung und Lese-Rechtschreibschwäche/LRS⁷. Hier wird also auf das Wort „Störung“ zurückgegriffen – entsprechend der medizinischen Sichtweise, „Legasthenie“ als Störung, Krankheit oder Behinderung beim Schriftspracherwerb zu bezeichnen.

In der Pädagogik wird dagegen vorwiegend der Begriff „Lese- und Rechtschreibschwierigkeit“ benutzt, um eine (Vorab-) Diskriminierung von Schülern zu vermeiden und zu akzentuieren, dass die Schwierigkeit mit einer entsprechenden Förderung wieder behoben werden könnte. Man möchte von dem Wort „Störung“ abrücken (Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera, 2010: 13), da man Schüler nicht durch negativ gefärbte Begriffe demotivieren bzw. stigmatisieren möchte (Büchner et al., 2009: 1-16). So lehnt auch Gerlach den Begriff Lese-Rechtschreibstörung ab, da dieser nahelege,

⁶ Die ICD-Klassifikation ist abrufbar unter <https://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-who/> [22.09.2014].

⁷ Der Begriff Lese-Rechtschreibschwäche ist relativ neu und wurde 1964 von Kirchhoff erstmals verwendet (Kopp-Duller, 2003). Die Abkürzung LRS wurde in der DDR eingeführt, wo Kinder mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens in separaten Klassen unterrichtet wurden (Zollernalb, 2006).

dass Schüler mit diesen Schwierigkeiten ihr Leben lang zu tun hätten. Für die notwendige frühe Förderung sei dies kontraproduktiv (Gerlach, 2010: 45). Für das Selbstwertgefühl und das Lernen der betreffenden Kinder hat es weitreichende Konsequenzen, wenn die Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache auf eine Krankheit oder eine primär organische Störung im Kind zurückgeführt werden (Büchner et al., 2009: 1-16). Viele Eltern sind froh, einen relativ unverfänglichen Namen für die Probleme ihres Kindes zu haben, und sie erfahren ein Gefühl der Entlastung, weil niemand „schuld sein“ könne an der „Krankheit“ (LegaKids, 2009: 1).⁸ Andere Familien berichten darüber, dass sie sich hilflos und gelähmt fühlen, wenn ihr Kind als „gestört“ bezeichnet wird (ebd.).

Es besteht ein terminologisches Dilemma: Bei der alleinigen Verwendung des Begriffes „Schwierigkeit“ ist die Gefahr, dass die Bewältigung allein der Schule überlassen bleibt.⁹ Wird Legasthenie dagegen als Krankheit begriffen, fühlen sich wiederum die Schulen für deren Behandlung oft nicht zuständig, da das Kurieren von Krankheiten nicht in ihren Kompetenzbereich fällt. Die Verantwortlichkeiten für die Behandlung werden je nach Definition verlagert; eine gezielte, systemische Förderung kann bei diesem Wechselspiel von Definitionen und Zuständigkeitszuweisungen nicht wirksam begonnen und umgesetzt werden (Büchner et al., 2009: 1-16). Es kann nur dann gelingen, legasthenen Kindern eine geeignete Förderung zukommen zu lassen, wenn vorzeitige Attribuierungen und wechselseitige Schuldzuweisungen abgebaut werden. Dies ist Voraussetzung für ein neues Zusammenspiel zwischen Schule, Eltern und Therapeuten, die gemeinsam den tatsächlichen Unterstützungsbedarf der Kinder im Blick haben (ebd.). Auch die Betroffenenverbände unterscheiden streng zwischen einer Lese-Rechtschreibschwäche/LRS und einer Legasthenie im Sinne einer Lese-Rechtschreibstörung (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V.; Erster Österreichischer Dachverband Legasthenie), wobei Erstere nicht genetisch bedingt ist und die Ursachen für ihre Entstehung psychischer, physischer und familiärer Natur sind.

⁸ „Wenn es eine Krankheit ist, dann kann ich selbst nichts daran machen. Dann muss ein Arzt meine Schwierigkeiten wegmachen.“ Dies ist eine typische Schlussfolgerung von Kindern, denen vermittelt wird, dass sie aufgrund einer Krankheit oder Störung Probleme beim Lesen und Schreiben hätten. (LegaKids, 2009: 1)

⁹ Aus eigenen Erfahrungen als Lehrerin hat die Verfasserin oft erlebt, dass Eltern Probleme ihrer Kinder beim Erlernen der Schriftsprache nicht allzu ernst nehmen, wenn man nur von „Schwierigkeiten“ spricht, und sie die Behebung dieser Schwierigkeiten „folgerichtig“ allein dem Lehrer überlassen können.

Vorliegende Arbeit folgt dieser Unterscheidung nicht, sondern verwendet in Anlehnung an Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera (2010) und Gerlach (2010) den Begriff Legasthenie synonym mit Lese-Rechtschreibschwäche/LRS. Für diese Verwendung sind zwei Gründe anzuführen: Erstens gilt als belegt, dass sich Legastheniker weder in ihren Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben noch in sonstigen Funktionsbereichen von (anderen) Kindern mit LRS unterscheiden (Klicpera/Gasteiger-Klicpera, 1993; Weber/Marx/Schneider, 2001; Valtin/Jung/Scherrer-Neumann, 2003). Zweitens werden an den Schulen, die in die empirische Studie einbezogen sind, die Begriffe Legasthenie und LRS ebenfalls synonym verwendet und eine Übereinstimmung erscheint in diesem konkreten Fall der Studie sinnvoll.

Im Folgenden wird darauf Wert gelegt, Legasthenie nicht als Krankheit einzustufen, da dies fast immer zu ärztlichen Untersuchungen und Diagnosen sowie medizinisch orientierten Therapien führt, in deren Fokus die Störung steht, wobei die sonstigen Fähigkeiten der betroffenen Kinder aus dem Blickfeld geraten. Das notwendige abgestimmte Zusammenwirken verschiedener Systeme (Familie, Schule, weiteres Umfeld) und Professionen im Umgang mit den Problemen beim Schriftspracherwerb wird so erschwert. Des Weiteren erscheint die Verwendung des Begriffs Lese-Rechtschreibstörung für die vorliegende Untersuchung aus pädagogischer Sicht nicht angemessen, da sich diese Bezeichnung – wie oben beschrieben – auf die Motivation und das Selbstwertgefühl der Schüler negativ auswirken kann. Zudem soll auf eine Definition von Legasthenie zurückgegriffen werden, die nicht auf einen (angeblichen) Zusammenhang von Legasthenie und Intelligenz gründet.

Inhaltlich folgt die vorliegende Untersuchung in ihrem Begriffsverständnis von Legasthenie bzw. synonym Lese-Rechtschreibschwäche (engl.: Dyslexia¹⁰) der eher offenen Definition der British Psychological Society (1999):

„Dyslexia is evident when accurate and fluent word reading and/or spelling develops very incompletely or with great difficulty. [...] This focuses on literacy learning at the ‚word level‘ and implies that the problem is severe and persistent

¹⁰ Wirth (2000) trennt zwar zwischen der im deutschen Sprachraum üblichen Bezeichnung „Legasthenie“ und dem angelsächsischen „Dyslexia“. Erstere stelle eine allgemeine Störung des Lesens und Schreibens dar, während die Dyslexie eine Lesestörung, der eine Schädigung des Gehirns zugrunde liege, beschreibe, die auch die Anwendung einer evtl. zuvor bereits erworbenen Schriftsprache behindere (Wirth, 2000, zit. nach Gerlach, 2010: 17). Oft werden die Begriffe jedoch synonym verwendet und Dyslexia gilt nur als die englische Entsprechung für Legasthenie. Dieser Auffassung folgt vorliegende Studie.

despite appropriate learning opportunities. It provides the basis of a staged assessment through teaching.“ (Reason, 2002: 188/189)

Zu ergänzen ist, dass diverse Wissenschaftler eine Unterscheidung gemäß der Schwere der Legasthenie vorschlagen, um eine klare Abgrenzung zwischen einer Schwierigkeit und einem isolierten Problem im Lese- oder Schreibbereich zu schaffen (z. B. Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera, 2010; Gerlach, 2013: 1-4). Diese Vorgehensweise wird als sinnvoll erachtet, da auch die an vorliegender Studie beteiligten Pädagogen eine solche Einteilung vornehmen. Die Schwere der Probleme kann mittels standardisierter Lese- und Rechtschreibtests diagnostiziert werden. Die Schüler der Fokusgruppe vorliegender Studie waren sowohl Kinder, die von einer schwachen als auch starken Legasthenie betroffen sind. Sie erhalten in ihrer Schule alle eine Förderung.

Ungeachtet der Schwere spielen, dies machten vorstehende Ausführungen sehr deutlich, die Ursachen einer Legasthenie eine maßgebliche Rolle schon alleine bei den Definitionsversuchen. Es überrascht daher kaum, dass die möglichen Ursachen ebenso mannigfaltig und in der fachlichen Aufbereitung heterogen sind wie die Terminologie. Für die Entwicklung eines neuen Unterrichtskonzepts, wie sie in der vorliegenden Studie angestrebt wird, werden einzelne mögliche Ursachen einer Legasthenie zwar kaum eine Rolle spielen, was im Ziel der Arbeit begründet ist: Vorrangig sollen legasthene Kinder motiviert werden, sich für Methoden zu öffnen, die ihnen helfen, ihre Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben zu bewältigen. Dennoch werden im nächsten Kapitel mögliche Einflüsse auf eine Legasthenie in der notwendigen Kürze skizziert, damit besser verständlich wird, warum manche Kinder im Lese- und Schreibbereich Schwierigkeiten haben.

3.3 Ursachen der Legasthenie

Die Ursachen von Legasthenie sind noch nicht vollständig erforscht. Dennoch haben diverse Studien und Publikationen¹¹ maßgeblich dazu beigetragen, dass spezielle Ursachenfelder herauskristallisiert werden konnten und ein grundlegendes Verständnis dafür entstanden ist, was hinter einer Legasthenie steckt.

Insbesondere die oben schon erwähnten neurobiologischen Forschungen konnten das Wissen darüber erweitern, was beim Lesen und Schreiben in speziellen Gehirnregionen

¹¹ Zum Beispiel: Schulte-Körne (2002); Schneider/Crombie (2003); Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera (2010); Gerlach (2010); Wolf (2010); Nijakowska (2007; 2010).

passiert und welche Funktionen bei Kindern mit LRS beeinträchtigt sind. Moderne Methoden der Analyse von Hirnprozessen können die mit dem Lesen und Schreiben zusammenhängenden Hirnaktivitäten immer besser abbilden, um „die Prinzipien der Hirnorganisation beim Lesen zu durchschauen“ (Wolf, 2010: 221). Auf diese Weise ist immer mehr über mögliche Störungen der Informationsverarbeitung beim Lese- und Schreiblernprozess zu erfahren.

Auch an dieser Stelle sei auf die Arbeiten von Wolf (2010) verwiesen. Sie nennt vier grundlegende mögliche Ursachen für eine Legasthenie: Erstens könne es Fehler in der Entwicklung der Hirnstrukturen geben, auf denen Sprechen oder Sehen beruhen. Zweitens können bestimmte Verarbeitungsprozesse innerhalb oder zwischen den verschiedenen „Schaltkreisen“ im Gehirn beeinträchtigt sein. Sie laufen dann nicht automatisch oder nicht schnell genug ab, in der Folge werden visuelle Informationen nicht schnell genug verarbeitet. Drittens nennt Wolf Fehler, die auftreten können, wenn neue Verbindungen zwischen den Strukturen im Schaltkreis geknüpft werden müssen oder es Automatisierungsprobleme beim Abruf von Repräsentationen innerhalb bestimmter Arbeitsgruppen gibt. Und als vierte Ursache führt sie die Nutzung eines völlig anderen Leseschaltkreises, als für ein bestimmtes Schriftsystem üblich ist, auf (ebd.: 191-231). Akustische und optische Reize werden im Gehirn legasthener Menschen anders verarbeitet. In der Folge fällt es Betroffenen oft schwer, Aufgaben zu bewältigen, die phonologische Bewusstheit voraussetzen. Das heißt, das Erkennen charakteristischer lautlicher Strukturen wie Reim, Silbe, Phonem bereitet Probleme (Schulte-Körne, 2002). Angloamerikanische Legasthenieforscher stellten im Rahmen experimenteller Studien mit legasthenen Kindern fest, dass diese Schwierigkeiten haben, Laute durch Buchstaben und Buchstabenkombinationen abzubilden.¹² Die Forscher betrachten ebenfalls phonologische Defizite als Hauptursache von Legasthenie (Landerl, 1996).

Aber auch genetische Einflüsse haben Auswirkungen auf die Entwicklung des Nervensystems und werden somit als eine mögliche Ursache von Legasthenie in Betracht gezogen (Gerlach, 2010:20). Es gebe zwar nicht das einzelne, spezielle Gen, das Legasthenie direkt verursachen könne, doch seien mehrere erbliche Merkmale für verschiedene Ausprägungsformen, die beobachtet werden, verantwortlich (Davis, 1994):

„Apparently, some people are born with a genetic code that enables them to utilize the part of their brain that alters and creates perception. Being born with

¹² Auf die konkreten Schwierigkeiten beim (Zweit-) Spracherwerb geht Kapitel 4.3 näher ein.

this genetic code doesn't give them dyslexia, it only makes it possible for them to develop it. This theory explains why dyslexia seems to follow family lines and why experts consider it to be hereditary.“ (Davis, 1994: 73)

Neben biologischen und genetischen beeinflussen auch soziale Faktoren in vielfältiger Weise die Lese- und Schreibentwicklung von Kindern (Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera, 2010: 189-195). Häusliche Probleme, z. B. die Trennung der Eltern, Erziehungsschwierigkeiten oder Konflikte in der Klasse, lösen eine Legasthenie zwar nicht aus, können aber zumindest anfänglich leichte Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben verstärken (Gerlach, 2010: 29-31). Lehrerstil, Lehrplan und Lernumgebung sind Teil der sozialen Rahmenbedingungen, die auf das „System Kind“ einwirken und mitverantwortlich für dessen Lernerfolg sind.

Die systemische Perspektive, die alle oben geschilderten Einflussfaktoren in die Ursachenanalyse einbezieht, sei abschließend erläutert:

Einige Autoren (Matthys-Egle 1996; Schulte-Körne 2003; Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera, 2010) favorisieren im Gegensatz zur häufig praktizierten auf das Individuum fokussierten Darstellung ein systemisches Verständnis von Legasthenie. Von einer systemischen Betrachtungsweise wird dann gesprochen, wenn einzelne, zunächst scheinbar nur koexistente Komponenten als System betrachtet werden. Die einzelnen Teile werden folglich im Zusammenhang eines größeren Ganzen, dem sie angehören, gesehen. Die Ursachen für Probleme liegen konsequenterweise nicht bei den Teilaspekten, sondern werden dem Zustand des Systems zugewiesen (Poggendorf, 2008). Die auf einer systemischen Sichtweise beruhenden Modelle können die Entstehung vieler Problematiken bei Kindern abbilden; die Entstehung von Legasthenie interessiert dabei besonders.

Matthys-Egle (1996) plädiert für eine systemische Betrachtungsweise, in deren Fokus nicht nur das Kind mit all seinen biologischen Voraussetzungen steht, sondern „das Phänomen der Rechtschreib- und Leseschwierigkeit als in Beziehung mit den Objekten des Suprasystems stehend verstanden wird.“ (Matthys-Egle, 1996: 107) Die Ursachen von Legasthenie werden als ein Bedingungsgeflecht oder -gefüge¹³ aus psychologischen, pädagogischen, sozialen, genetischen und biologischen Faktoren verstanden. Die einzelnen Faktoren sind miteinander verwoben und befinden sich in dauernder dynamischer Wechselbeziehung (Valtin/Jung/Scheerer-Neumann, 1981). Sie interagieren

¹³ Siehe auch Mehrebenen-Ursachenmodell der LRS von Schulte-Körne (2003).

also, und das System ist bestrebt, möglichst im Gleichgewicht zu bleiben. Veränderungen im System führen zu einem Ungleichgewicht und müssen austariert werden, wobei diese Ausbalancierung umso schwieriger wird, je größer die Veränderungen sind. Episodische Disharmonien im System sollten aber durchaus positiv gewertet werden, da sie etwas in Bewegung bringen und Neu- oder Reorganisationen sowie andere, dem System möglicherweise zum Vorteil gereichende Entwicklungen in Gang kommen.

Einige Faktoren, z. B. der Faktor Familie, wirken sich auf viele Lebensbereiche aus, so auch auf die Leistungen beim Lesen und Schreiben. Häusliche Einflüsse sind mitverantwortlich für die Entstehung wesentlicher Lernvoraussetzungen, die die Kinder bei Schulbeginn mitbringen. Mangelnde solche Voraussetzungen können durch entsprechende Förderung in der Schule mit Unterstützung der Eltern am Beginn der Schulzeit noch kompensiert werden (Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera, 2010: 189-195). Allerdings werden laut Lorenz (2011) die Problemlagen von Kindern mit Lernstörungen mit zunehmender Zeit ihrer „Beschulung“ immer komplexer und die Auswirkungen immer gravierender. Dies äußert sich u. a. darin, dass das Selbstbewusstsein von Kindern mit manifester oder allmählich manifest werdender Lernstörung ausgesprochen niedrig ist (Büchner et al., 2009: 1-16).

Abschließend kann gesagt werden, dass sich die meisten Forscher in der grundlegenden Aussage einig sind, dass es viele Ursachen für Legasthenie gibt und sich daher der „Brennpunkt der Forschung von der Entdeckung der ‚primären Ursache‘ der Legasthenie hin zur Identifizierung der häufigsten Formen von Legasthenie“ verschiebt (Wolf, 2010: 221).

Für die vorliegende Studie sind die einzelnen Faktoren, die eine Legasthenie beeinflussen, nicht relevant. Hingegen wird, wie oben begründet, von einem Bedingungsgefüge (Matthys-Egle, 1996: 107) ausgegangen. Beispielsweise wurden die sozialen Rahmenbedingungen einbezogen. Darauf wird in den Darlegungen zum Forschungsdesign in Kapitel 6 noch näher eingegangen. Zuvor gilt es den Schritt von (Schwierigkeiten beim) Spracherwerb hin zum Zweitspracherwerb zu gehen.

4 Fremdsprachenlernen und Legasthenie/LRS

4.1 Der muttersprachliche Einfluss auf das Fremdsprachenlernen

In Kapitel 3 standen die Schwierigkeiten beim Mutterspracherwerb im Zentrum der Betrachtungen. Vorliegende Studie befasst sich jedoch mit dem (frühen) Fremdspracherwerb. Ausgangspunkt ist die Frage, wie sich Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb der Muttersprache auf das mündliche und schriftliche Fremdsprachenlernen auswirken. Mehrere neuere Forschungsarbeiten kommen zu dem Ergebnis, dass sich das Fehlen optimaler Strategien für den Schriftspracherwerb in der Muttersprache bei legasthenen Schülern auch auf den Fremdspracherwerb auswirkt (Jung, 1978; Peer/Reed, 2000; Lundberg, 2002; Smythe, 2004; Nijakowska 2010).

Legasthene Kinder erschließen sich eine Fremdsprache „mühsamer, langsamer und auch mit mehr Vergessen zwischendurch“, so konstatiert Dast (2002: 9), schränkt jedoch ein, dass nicht alle Kinder mit leichter LRS zwangsläufig Schwierigkeiten in der Fremdsprache haben. Ganschow/Sparks (1986) weisen auf zahlreiche Untersuchungen hin, die einen Zusammenhang zwischen Defiziten in der Muttersprache und Problemen bei der Aneignung einer Fremdsprache beweisen. Gute mündliche und schriftliche Leistungen in einer Fremdsprache werden demnach von genau jenen Schülern erreicht, die auch auffallend gute Erfolge in ihrer Muttersprache erzielen. Gleiches gilt umgekehrt: Schwache muttersprachliche Leistungen erschweren offenbar die Aneignung einer Fremdsprache. Ganschow/Sparks führen ihre Beobachtung in der Linguistic Coding Deficit Hypothesis (LCDH) zusammen, die besagt: Kinder, denen das Erlernen einer neuen Sprache besonders schwerfällt, zeigen schon erhebliche Defizite in einem oder mehreren Bereichen (Phonologie, Semantik, Syntax) ihrer Muttersprache. Dabei macht diesen Kindern besonders zu schaffen, die Laute einer fremden Sprache differenziert wahrzunehmen und zu manipulieren, d. h. mit der Sprache zu spielen, diese auszuprobieren (Schwarz, 1997). Ganschow/Sparks (1986) fanden des Weiteren heraus, dass, wenn man legasthene Schüler in ihrer Muttersprache fördert (hauptsächlich auf der phonologischen Ebene), diese sich dann auch in der Fremdsprache verbessern.

Dies kann ein Argument für Pädagogen sein, die für einen späteren Fremdsprachenbeginn plädieren (Dast, 2002) – eine zentrale Frage, die in dem Kontext debattiert und daher in Kapitel 4.2 ausführlich erörtert wird. An dieser Stelle sei lediglich vermerkt, dass hierüber offensichtlich kein Konsens besteht, während der generelle Zusammen-

hang zwischen Schwierigkeiten in der Muttersprache einerseits und in der Fremdsprache andererseits weitgehend unbestritten ist. Noch zwei Studien seien erwähnt, die Letzteres belegen: Dufva/Voeten (1999) fanden heraus, dass muttersprachliche Fähigkeiten finnischer Erstklässler ein guter Indikator für deren Erfolg im Englischen sind, und Lindsay et al. (2003) bestätigen dies für Englisch lernende spanische Grundschüler.

Zusammenfassend lässt sich zu den oben genannten Untersuchungen sagen:

„It seems that, generally, native language competence serves as a basis for foreign language faculty – and children who develop faster in their native language tend to manifest higher foreign language aptitude. Then, logically enough, hampered to learn a foreign language in students with dyslexia can be attributed to the lack of solid foundation in their native language.“ (Nijakowska, 2010: 83)

Hochinteressant erscheint jedoch auch der folgende, rückwirkende Effekt: Samu (1998) zeigt, dass sich der Erwerb einer zweiten Sprache bei Legasthenikern positiv auf die Leistungen in der Muttersprache auswirken kann. Dies gilt dann, wenn die neue Sprache gut strukturiert, dem Tempo des Lerners angemessen und multisensorisch (Brezing, zit. nach Schulte-Körne, 2002: 191-200) gelehrt wird. Fertigkeiten, die die Informationsverarbeitung in der Fremdsprache verbessern, können demnach unterstützend auf die muttersprachliche Gewandtheit zurückwirken. Oren/Breznitz (2005) führten vergleichende Untersuchungen mit erwachsenen israelischen Lesern durch und stellten fest, dass Menschen mit Legasthenie erheblich langsamer in der Fremdsprache, aber letztlich, aufgrund ihrer Förderung, besser hebräisch lesen konnten als Leser ohne LRS. Dies führten die Autoren auf die unterschiedlichen orthographischen Systeme der beiden Sprachen zurück.

Diese positive Wechselwirkung wirft die Frage auf, ob ein früher Fremdspracherwerb nicht sinnvoll wäre. Bevor also näher darauf eingegangen wird, um welche Fertigkeiten es geht, d. h. welche konkreten Schwierigkeiten Lerner mit LRS beim Fremdspracherwerb haben, wird auf eine für die Unterrichtspraxis relevante Fragestellung im allgemeinen Kontext des Zweitspracherwerbs eingegangen: Wann soll mit dem Fremdsprachenlernen begonnen werden?

4.2 Früher oder später Einstieg in den Fremdspracherwerb?

Zur Frage des Zeitpunktes, zu dem mit dem Fremdsprachenlernen begonnen werden sollte, gibt es zwei Positionen. Die erste lautet: Kinder, die erst mit dem Erwerb der Fremdsprache einsetzen, nachdem sie mit dem Schriftspracherwerb der Muttersprache bereits weiter fortgeschritten sind, d. h. im Umgang mit den Graphemkombinationen vertraut sind und „über Gruppierungstechniken, die für die Belange des Fremdsprachenunterrichts adaptierbar sind“, verfügen (Jung 1978: 347), haben eine bessere Ausgangssituation (Dast, 2002). Dies steht im Gegensatz zu der Auffassung, die vor allem von Neurodidaktikern vertreten wird: Es sei ratsam, eine weitere Sprache so früh wie möglich zu lernen: „Wer das fremde Regelwerk nicht rechtzeitig lernt [...], ist darin verloren“, so postuliert Neville plakativ (1997: 158). Verfechter des frühen Beginns sind beispielsweise auch Kahn-Horwitz et al. (2005; 2006, zit. nach Nijakowska, 2010: 82f.) die den Fremdspracherwerb von hebräischsprachigen Kindern, die gerade erst mit dem Englischlernen begonnen hatten, untersuchten. Sie stellten ebenfalls fest, dass die Ausprägung der muttersprachlichen Fertigkeiten ein Prädiktor für den Erfolg in der Fremdsprache ist. Eine frühe korrigierende Intervention in der Fremdsprache könne den jungen Schülern dabei helfen, sich nicht zu weit von der „Klassennorm“ zu entfernen (Kahn-Horwitz et al. 2005; 2006, zit. nach Nijakowska, 2010: 82f.). Die Tatsache der Existenz von zwei gegensätzlichen Meinungen verlangt einen genaueren Blick auf den Zweitspracherwerb.

Neuere Forschungen haben ergeben, dass sich beim späteren Lernen einer zweiten Sprache ein neues neuronales Netzwerk entwickelt. Eine zweite Sprache kann folglich nicht „automatisch“ und intuitiv erworben werden wie die Muttersprache (Aguado, 2008). Bei Kindern, die von klein auf zweisprachig aufgewachsen sind, ist dies anders: Sie nutzen ein Netzwerk für beide Sprachen und erlernen weitere Sprachen einfacher und intuitiver, da sie auf dieses eine Netzwerk auch für den Erwerb der weiteren Sprachen zurückgreifen (Lüdi, 2005; Aguado, 2008). An Kindern, die von Geburt an zwei Sprachen (Deutsch und Französisch) gelernt hatten, konnte man mittels funktionaler Magnetresonanztomografie feststellen, dass sie beim Hören beider Sprachen dieselben Areale im Gehirn aktivieren (ebd.). Die Ergebnisse zeigen auch, dass diejenigen, die erst später mit dem Erlernen der anderen Sprache beginnen, viel mehr Energie beim verstehenden Hören aufwenden müssen als beim verstehenden Hören der Muttersprache. Forscher erklären dies damit, dass Lernende, die erst später beginnen, bei der Sprachverarbeitung eher die hinteren sensorischen Hirnareale nutzen und dadurch die andere

Sprache mit größerem Aufwand an kognitiver Energie kontrollieren. Dagegen vermeiden früh bilinguale Lerner mittels Aktivierung präfrontaler motorischer Hirnareale¹⁴ effizient ungewollte Interferenzen und optimieren so ihren Sprachgebrauch müheloser (Aguado, 2008).

Um diese Arbeitsweise auch für das Fremdsprachenlernen nicht bilingualer Kinder zu nutzen, wird von Meisel (2006) empfohlen, mit dem Erlernen von Fremdsprachen spätestens im Alter von vier Jahren zu beginnen. Dies sei die „optimale Phase“, um eine Sprache auf dem Erfolgsniveau eines Muttersprachlers zu lernen (Meisel, zit. nach Motyl, 2006: 1f.). Die mit zunehmendem Alter des Heranwachsenden fortschreitende neuronale Reifung sei der entscheidende Grund für die Abnahme der Lernfähigkeit für fremde Sprachen. Besonders die Bereiche Grammatik und Aussprache seien hiervon betroffen. Würde die Praxis der Empfehlung des Spracherwerbsforschers Meisel folgen, müsste der Beginn des Fremdsprachenlernens generell in den Kindergarten vorverlegt werden.

Doch wird andererseits schon seit den 1960er-Jahren diskutiert, ob es tatsächlich eine optimale Phase oder eine „kritische Periode“ für den Erwerb von Fremdsprachen gibt. Das Konzept der „critical period“ wurde von Penfield (1959) entwickelt. Unter kritischer Periode ist ein für gewisse kognitive Fähigkeiten während der menschlichen Entwicklung zur Verfügung stehendes Zeitfenster zu verstehen. Dieses Fenster scheint es auf alle Fälle für den Erstspracherwerb zu (Penfield, 1959, zit. nach Klein, 1986: 9). Für den Fremdspracherwerb vermutet man die Existenz einer kritischen Phase bis zum Beginn der Pubertät (Boeckmann, 2008).

Unterschiedliche Auffassungen bestehen darüber, ob es für unterschiedliche Bereiche der Sprache (Aussprache, Grammatik, Wortschatz) auch unterschiedliche kritische Perioden gibt. Boeckmann erwähnt, dass Sprachforscher die Existenz solch einer kritischen Periode für den Zweitspracherwerb selbst für die Aussprache anzweifeln (ebd.: 8).

Untersuchungen der Sprachleistungen von Gastarbeitern (die meisten lebten schon 30 Jahre in Deutschland) haben ergeben, dass diese ihren Wortschatz gut an jenen der Einheimischen angepasst hatten. Im Bereich der Grammatik und der Aussprache

¹⁴ Dies sind Areale, die vor allem für das Arbeitsgedächtnis zuständig sind und deren zentrale Funktion es ist, aktuelle relevante Informationen zu speichern, gegen Interferenzen von außen zu schützen und gleichzeitig auf weitere Veränderungen der Umwelt zu achten. (Aguado, 2008)

konnten sie aber auch durch noch so intensives Lernen nicht den Stand der „Frühlerner“ erreichen. Zurückzuführen wäre dies darauf, dass vor allem das Broca-Areal für die Grammatik zuständig ist und, wie oben erwähnt, für jede deutlich später zu erlernende Sprache erst neuronale Netzwerke eigens angelegt werden müssen (Hirsch, 1997; Boeckmann, 2008). Das würde für die Existenz einer „kritischen Periode“ zumindest für den Bereich der Grammatik sprechen.

Abschließend ein Blick auf die Rahmenbedingungen in Deutschland, unter denen vorliegende Studie durchgeführt wurde. Generell wird seit dem Jahr 2004/2005 in allen 16 Bundesländern flächendeckend Fremdsprachenunterricht in der Grundschule angeordnet, in der Regel ab Klassenstufe 3. Der obligatorische Unterricht bezieht sich hauptsächlich auf die Sprachen Englisch und Französisch (Gompf, 2011). Der Trend geht hin zu einer Vorverlegung des Lernbeginns einer Fremdsprache in Klasse 1 (KMK, 2005) und seit dem Schuljahr 2010/2011 findet in fünf Bundesländern der Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1 statt; in den anderen Ländern gibt es regionale Initiativen („Schulversuch“, Modellversuch“) für einen Fremdsprachenbeginn ab Klasse 1, z. B. in Thüringen an 37 Grundschulen im Rahmen des Schulprojekts „integriertes Fremdsprachenlernen“ (KMK, 2005).

Die vorliegende Studie fand in einer Grundschule des Landes Mecklenburg-Vorpommern statt. Ab der 3. Klasse wird in diesem Bundesland der obligatorische Fremdsprachenunterricht durchgeführt, in der Regel in Englisch (Bildungsserver MV, 2014). Auch in Mecklenburg-Vorpommern gibt es regionale Initiativen, für den Beginn ab Klasse 1. So begannen auch die Schüler der vorliegenden Studie mit dem Lernen der ersten Fremdsprache (Englisch) in Klasse 1.

4.3 Schwierigkeiten beim Fremdspracherwerb und Besonderheiten der englischen Sprache: eine Gegenüberstellung

Nach diesem Exkurs zur Diskussion um den Beginn des Fremdspracherwerbs und der entsprechenden Verortung der vorliegenden Studie rücken im Folgenden die benötigten und bei Legasthenikern ggf. mangelnden Fertigkeiten ins Zentrum der Betrachtung.

Das Erlernen einer Fremdsprache folgt keinem linearen Ablauf, der den Lernenden automatisch immer näher an die Zielsprache heranführt. Vielmehr handelt es sich um einen komplexen Prozess, in dem viele verschiedene Fertigkeiten benötigt werden, die

gut zusammenspielen müssen (Selinker, 1994). Dal (2008: 440) hebt folgende Kompetenzen hervor:

„Analytic skills in order to understand the formal linguistic structures of the foreign language learning [and] Meta-cognitive skills to enable self-correction and error analysis; and Memory, for example, in storing and subsequently accessing new vocabulary“.

Diese Fähigkeiten bringen legasthene Kinder nicht oder nur teilweise mit. In der Folge können sie nicht so effizient wie andere Kinder eine Fremdsprache erlernen und zeigen häufig die unten aufgeführten Symptome, und dies bereits am Anfang des Fremdsprachenunterrichts. Auffallend und für vorliegende Studie sehr relevant ist jedoch noch ein weiterer Aspekt, der sich meistens aus dem Fehlen der anderen Fähigkeiten ergibt und dadurch verstärkt wird, und zwar der Mangel an „[...] *confidence to use the foreign language both productively (speaking and writing) and receptively (listening and reading)*.“ (Dal, 2008: 440)

Der Schweregrad der Probleme, die Legastheniker in der Fremdsprache haben, variiert stark und es kann bei ihnen dauerhaft zu Unsicherheiten sowohl in schriftlichen als auch in mündlichen Bereichen des Erwerbs einer solchen Sprache kommen. Es sei betont, dass solche Unsicherheiten oder Fehler auch bei anderen Schülern zu verzeichnen sind, doch: Bei Legasthenikern treten sie über einen längeren Zeitraum und in größerer Anzahl auf. (Sellin, 2008)

Im Einzelnen kann es legasthenen Kindern Schwierigkeiten bereiten (Dal, 2008; Reckling, 2011),

1. Wörter zu unterscheiden.
2. neue Vokabeln zu speichern und diese aus dem Langzeitgedächtnis abzurufen.
3. fremd klingende Laute als solche zu registrieren und zu unterscheiden; sie können die Aussprache von Wörtern schlecht reproduzieren, da deren Klangmuster nicht im Langzeitgedächtnis gespeichert bleiben. Solchen Kindern fällt es auch schwer, die anders, „fremd“ klingende Sprachmelodie zu verinnerlichen und zu imitieren.
4. Phonem-Graphem-Zuordnungen zu erfassen.
5. grammatische Strukturen zu erkennen.
6. den Sinn von Wörtern und Texten zu verstehen.

Legastheniker sind oft langsame Leser. Ihre Probleme wachsen, wenn es darum geht, eigene Texte in der Fremdsprache zu verfassen. Der mündliche Sprachgebrauch kann in manchen Fällen, beim gelegentlich als „akustischer Typ“ bezeichneten LRS-Betroffenen, wesentlich besser als der schriftsprachliche sein (Reckling, 2011).

Vorliegende Untersuchung befasst sich mit legasthenen Schüler im Englischunterricht; zudem ist Englisch in Deutschland die wichtigste Fremdsprache. Daher wird an dieser Stelle, angelehnt an die Forschung (u. a. Zander, 2002; Sellin, 2008 und Gerlach, 2010) sowie anhand eigener Erfahrungen als Lehrerin, vertieft auf die Merkmale der englischen Sprache eingegangen, die (legasthenen) Schülern in der Grundschule besondere Schwierigkeiten bereiten können. Denn es gibt phonologische, semantische, morphologische und syntaktische Besonderheiten der englischen Sprache, die sich erschwerend, aber auch erleichternd auf das Lernen der englischen Sprache auswirken. Dies gilt nicht nur für legasthene, sondern generell für deutsche Schüler, daher wird im Folgenden in der Regel generell von Lernenden und Schülern gesprochen. Allerdings ist vor dem Hintergrund der eingangs aufgeführten Schwierigkeiten immer daran zu erinnern, dass Schüler mit LRS stärker betroffen sind, da sie in den entsprechenden Bereichen ohnehin Hürden zu bewältigen haben.

Zunächst zu den phonologischen Merkmalen der englischen Sprache:

Jene Sprachen, die eine eindeutige Laut-Buchstaben-Zuordnung aufweisen, z. B. Lateinisch oder Finnisch, machen es den Lernenden auf der Ebene der Phonologie in der Regel leichter. Dank einer eindeutigen Laut-Buchstaben-Beziehung können auch unbekannte Wörter relativ schnell geschrieben und gelesen werden. Dies ist bei der englischen Sprache nicht der Fall, bei der es eine stärkere Abweichung zwischen Graphem und Phonem gibt. So weist die englische Sprache neben lautgetreu geschriebenen Wörtern ein enormes Vokabular mit komplizierten Lautwiedergaben auf. Ein Blick auf die vergleichende quantitative Laut-Buchstabe-Zuordnung von Lanzinger macht dies sehr deutlich (Lanzinger, 2006, zit. nach Reckling, 2011: 3):

Deutsch	Englisch
46 Laute	44 Laute
77 Buchstabenkombinationen	1.120 Buchstabenkombinationen

Mit Ausnahme der lautgetreu wiedergegebenen Wörter fällt es Schülern oft schwer, ein gehörtes englisches Wort einem geschriebenen zuzuordnen. Sie übernehmen daher häufig die deutschen Laut-Buchstaben-Zuordnungen (wan – one; vor – four), reversieren

Buchstaben (waht – what; eat – tea) oder verwechseln Aussprache und Schreibung von lang und kurz gesprochenen Lauten (snake – snack; sheep – ship). Die Schüler haben Probleme, ein gehörtes Wort korrekt aufzunehmen und/oder zu speichern. Oft hören sie ganz andere Wörter als vom Vorsprecher produziert. Haben sie trotzdem den Klang eines Wortes erfasst, können sie sich oftmals schon nach wenigen Minuten nicht mehr daran erinnern. Oft nehmen sie minimale Unterschiede im Gesprochenen nicht wahr (with – this; bad – bet). Häufig haben sie Schwierigkeiten bei unterschiedlichen Verschriftungsmöglichkeiten eines Lautes ([i:] – tree, tea, happy).

Da gerade legasthene Lernende, wie auch die Betrachtungen zur morphologischen und semantischen Ebene zeigen werden, die englischen Wörter oftmals weder aussprechen noch deuten können, wobei homophone und homonyme Wortpaare besondere Schwierigkeiten bereiten, machen sie beim Schreiben so viele Fehler, dass die Wörter möglicherweise gar nicht mehr erkennbar sind. Auffallend ist auch, dass sie ein und dasselbe Wort immer wieder anders fehlerhaft schreiben. Landerl bezeichnet im Zusammenhang mit der Komplexität der Graphem-Phonem-Korrespondenzen die Vokalschreibung als eher willkürlich und inkonsistent (Landerl, 1996: 9-15). Beispielsweise sei die Aussprache des Vokals in „word“ and „bird“ gleich, die Schreibung dagegen nicht. Dies bedeutet auf der einen Seite, dass die Aussprache bei Wörtern dieses Typs regelrecht auswendig gelernt wird. Andererseits ist das schnelle Wiedererkennen einzelner Wörter beim Lesen möglich, da sie sich nur durch einen Laut voneinander unterscheiden. Kindern kann dieser positive Aspekt durch Reime nahegebracht werden, was ihnen dann den Umgang mit der englischen Sprache erleichtert. Angesichts der oben unter Punkt 3 aufgeführten Schwierigkeiten gilt dies für Legasthener allerdings nur begrenzt.

Ein weiteres schwieriges phonologisches Feld sind die stimmhaften und stimmlosen Auslaute. Schüler zeigen daher oft Unsicherheiten bei der Aussprache in Wörtern wie feed – feet oder peace – peas. Ein Grund dafür kann fehlende Beherrschung der Mundmotorik sein, d. h. sie finden die Stelle im Mund nicht, an der das Wort gebildet wird. LRS-Betroffene haben möglicherweise kein ausreichendes Klanggedächtnis für die fremden Laute entwickeln können, da sie das Wortmaterial nicht lange genug im Arbeitsgedächtnis behalten konnten (s.o.). Folglich brauchen solche Schüler oft mehrere Hörwiederholungen und auch mehrfache Hilfe beim Nachsprechen der Wörter. Sehr oft haben die Schüler dann Hemmungen, sich auf Englisch überhaupt zu äußern und verstummen oder überspielen die Unsicherheit mit störendem Verhalten.

Ergänzend sei erwähnt, dass differente Graphem-Phonem-Beziehungen ihren Ursprung auf morphologischer Ebene haben, d. h. in der Schreibung wird die Herkunft und Geschichte von Wörtern bewahrt, z. B. ist [ou] in „house“ und „mouse“ germanischer Abstammung; die Lautung [au] wird übernommen; name zeigt die Verwandtschaft zum lateinischen „nomen“, entfernt sich aber etwas weiter von der ursprünglichen Lautung. Dieser Aspekt wird unten bei der Erläuterung der semantischen Besonderheiten der englischen Sprache nochmals aufgegriffen.

Zunächst rücken jedoch die morphologischen und syntaktischen Merkmale ins Zentrum der Betrachtung:

Nach Chomsky und Halle (1968) ist es die Morphemebene des Englischen, die gut nachvollziehbare Muster erkennen lässt. Es gibt allerdings einige Ausnahmen, denen im Folgenden Beachtung geschenkt werden sollte: Als erstes sei die Pluralbildung einiger Nomen wie bei man – men; child – children genannt. Darüber hinaus kommt es bei der Bildung von Partizipien oder bei Bildungen mit der dritten Person Singular bei einigen Verben zur Konsonantenverdopplung (to get – she is getting; to swim – she is swimming). Obwohl dieser Bildung Regeln zugrunde liegen, kann dies den Schülern sowohl auf der syntaktischen als auch auf der schon behandelten phonologischen Ebene Schwierigkeiten bereiten.

Außerdem gibt es im Englischen einen Bezug zwischen der Länge der Wörter und deren Funktion. So verweisen kurze Wörter, die aus nur zwei Lauten bestehen wie in, to, at, or, we, auf eine grammatische Funktion und wirken lesesteuernd, da sie im Text schnell erkannt werden. Wörter wie ill, egg, toe, tea bestehen ebenfalls aus nur zwei Lauten, werden aber zur Erkennung ihrer lexikalischen Funktion mit drei oder mehr Buchstaben geschrieben.

Die scheinbar bei ihrer Bildung keinen Regeln folgenden Verbformen Past Tense und Past Participle der unregelmäßigen Verben sind eine weitere Besonderheit der englischen Morphologie, Sie können den Schülern große Probleme bereiten, da sie auswendig gelernt werden müssen. Ein weiterer morphologischer Aspekt sind die Personal- und Possessivpronomen, die als Singular-, aber auch als Pluralform vorkommen können (her/their für ihr), und deren Anwendung dann bei einigen Schülern zu Verwirrung führen kann.

Außerdem verfügt die englische Sprache nicht, wie z. B. die deutsche oder französische, über Flektionen, sondern stattdessen über eine relativ starre Syntax (S-V-O). Die fehlenden Kasus-Markierungen erleichtern es zwar den Schülern, einfache, kurze und

korrekte Sätze zu bilden. Doch bereitet ihnen die Wortstellung im englischen Satz (I often eat pizza; I'm writing on the board) auch Probleme, da sie das anders gewohnt sind und Parallelen zur deutschen Satzstellung ziehen wollen. Eine weitere Problematik ist die nicht ausnahmslos zum Tragen kommende Kleinschreibung der Wörter im Satz. Eigentlich könnte das Merkmal der generellen Kleinschreibung ein Vorteil für Schüler sein. Es zeigt sich aber, dass sich die Schüler besonders schlecht einprägen können, ob sie Wörter groß oder klein schreiben müssen, und dann willkürlich variieren. Einfache schriftliche Aufgaben wie das Ausfüllen eines Lückentextes bereiten Schwierigkeiten, da sich die Lernenden an der Groß- und Kleinschreibung der deutschen Sprache orientieren und dann den Text optisch nicht überblicken.

Schließlich wird noch auf die semantischen Besonderheiten der englischen Sprache eingegangen, wobei an erster Stelle für Lernende vorteilhafte Merkmale stehen:

Es gibt eine Reihe an englischen Wörtern, die in die deutsche Sprache übernommen wurden, z. B. cowboy, poster, burger, oder die den Schülern schon aus dem Alltag oder aus den Medien bekannt sind, z. B. in Filmtiteln vorkommende Substantive wie cars, planes oder Adjektive wie cool, big. Solche Wörter müssen folglich nicht erst neu gelernt werden, da ihre Bedeutung schon durch Anwendung in der Muttersprache bekannt ist, was sich motivierend auf den Umgang mit Vokabeln auswirkt. Zudem kennt das Englische viele Wortbildungen, bei denen derselbe Wortstamm, wie in major – majority, child – children, vorkommt. Die Wiedererkennung dieser Wortbausteine erleichtert den Schülern die Übersetzung und Anwendung.

Schwierigkeiten bereitet hingegen der Wechsel des Wortakzents, was aber ein eher phonologisches Problem darstellt. Auch bei den folgenden Schwierigkeiten aufgrund von Besonderheiten der englischen Sprache gibt es Überlappungen zwischen Phonologie und Semantik, da sich die phonologischen Merkmale auf die Erfassung der richtigen Bedeutung von Wörtern auswirken:

Es scheint verwirrend für Schüler, dass je nach Herkunft der Wörter ein und dieselbe Schreibung mehrere Laute zugeordnet bekommt. Oben wurde schon angedeutet, dass [ou] in Wörtern mit germanischer Abstammung [au] ausgesprochen wird (wie in house). Doch wird [ou] in Wörtern französischer Herkunft (rouge) anders, nämlich wie [u] ausgesprochen. Unterschiedliche Bedeutungen gleichlautender Wörter werden in

ihrer Schreibung sichtbar (Homophone¹⁵) und können so im Textfluss gut auseinandergehalten werden. Wörter wie *be* und *bee* werden zwar gleich ausgesprochen, aber unterschiedlich geschrieben. Die Schüler prägen sich gemäß dem ganzheitlichen Ansatz die Wörter als Bilder ein und verknüpfen mit diesen die entsprechende Bedeutung. Gerade bei einem häufig verwendeten Bestandteil eines homophonen Paares – wie *be* (*bee*), *for* (*four*), *too* (*two*) – wird dem Lernenden bewusst, dass nicht so geschrieben werden kann, wie er spricht.

Homonyme (*ear* – Ähre und Ohr) bereiten Schülern oft große Schwierigkeiten, da sie gleich geschrieben und gleich ausgesprochen werden, aber unterschiedliche Bedeutungen haben. In der Folge können sie keine oder keine zügige Sinnentnahme leisten und sich beim Sprechen oder beim Lesen von Texten nicht schnell genug am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Es hilft, wenn man während des Lesens schon den Sinn einzelner Wörter oder Wortgruppen erfassen kann; fehlt diese Sinnentnahme jedoch, ist die Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit niedrig. Beim Lesen eines Textes verrutschen die Schüler dann in der Zeile oder zögern sehr lange, bevor sie mit dem Lesen beginnen. Dies hat beispielsweise zur Folge, dass sie in vorgegebenem Zeitrahmen nur einen Teil der Aufgaben im Lehrbuch oder in Tests bewältigen, was nicht zuletzt demotivierend wirkt.

Da die geschilderten Schwierigkeiten auf linguistisch fassbare Merkmale der englischen Sprache zurückgehen, stellt sich die Frage, ob das Sichtbarmachen und so erzeugte Durchschauen dieser Merkmale nicht eine Lösung bieten könnte. Doch gerade das Erläutern linguistischer Aspekte der englischen Sprache, das Bewusstmachen sprachlicher Regeln und Zusammenhänge im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist ein sehr umstrittenes Feld (Engel/Thürmann, 2007). Eine in NRW erstellte Evaluationsstudie beschäftigte sich u. a. mit dieser Problematik und sieht noch Entwicklungsbedarf im Hinblick auf die kindgemäße Umsetzung dieser Einsichten im Unterricht (ebd.).

Die Fragen, ob und wie Kinder, die in ihrer Muttersprache eine LRS aufweisen, auf besondere Schwierigkeiten in der Fremdsprache getestet werden und wie der Charakter und das Ausmaß dieser Schwierigkeiten ggf. erfasst werden kann, steht am Beginn des folgenden Kapitels. Nach der Thematisierung der Verifizierung von Problemen legasthener Kinder im Fremdsprachenunterricht wird der Schritt zum Thema der Förderung

¹⁵ Durchschnittlich jedes zehnte Wort eines englischen Textes ist Teil eines Homophons (Götz, 2007).

vollzogen. Fördermöglichkeiten im Fach Deutsch gibt es schon viele, entsprechende Methoden speziell für den Fremdsprachen- bzw. Englischunterricht sind eher rar. Daher dient ein Überblick über die Förderung bei Legasthenie (in der Muttersprache) als Grundlage, um zu diskutieren, welche Möglichkeiten es für den Englischunterricht gibt bzw. welche Methoden man aus nationalen und internationalen Therapieprogrammen übernehmen kann. Besondere Beachtung finden dann die alternativen Methoden.

5 Intervention und Förderung

5.1 Die Feststellung von Schwierigkeiten beim Fremdspracherwerb legasthener Schüler

Am Beginn der Intervention steht zunächst die Feststellung, ob und welche Schwierigkeiten beim Fremdspracherwerb legasthener Schüler vorliegen. Die Vorstufe – die Feststellung der LRS in der Muttersprache – ist dann schon abgeschlossen und wird an dieser Stelle nicht beschrieben.

Wie in Kapitel 4.1 erläutert, hat die Qualität allgemeiner sprachlicher Kompetenzen, die ein Schüler in seiner Muttersprache bereits ausgebildet hat, Auswirkungen auf die Fremdsprache, sowohl negative als auch positive. Gerlach (2010) stellt in dem Erklärungsansatz der „Sprachlerneignung“ das Konstrukt Fremdsprachenlegasthenie sogar generell infrage. Anzeichen von Schwierigkeiten in einer Fremdsprache wären demnach mit den muttersprachlichen oder allgemeinsprachlichen Fähigkeiten zu erklären. Legt man dieses Konzept der Sprachlerneignung zugrunde, bräuchte man gar keine Testung in einer Fremdsprache wie dem Englischen: Die in der Muttersprache festgestellte Legasthenie würde ausreichend belegen, dass Schwierigkeiten beim Fremdspracherwerb vorliegen. Doch ist das Konzept noch nicht nachgewiesen; folglich ist gegenwärtig nicht einfach davon auszugehen, dass für legasthene Kinder, die eine Fremdsprache lernen, spezielle Testverfahren nicht sinnvoll oder notwendig wären. Zudem ist die Frage, wo genau und in welchem Maße Probleme bestehen. Daher wird im Folgenden exemplarisch das Testverfahren von Helland (2005) vorgestellt, das speziell für norwegische LRS-Schüler bestimmt ist, die Englisch als Fremdsprache lernen.

An Hellands Untersuchung nahmen 20 legasthene Kinder und 20 Kinder, die als Kontrollgruppe dienten, teil. Die Sechs- und Siebtklässler kamen aus verschiedenen staatlichen Schulen in Bergen. Helland bezog Erkenntnisse aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie und Fremdspracherwerb ein. So wurden mündliche und schriftliche Fähigkeiten der Kinder nach bekannten Methoden und Grundsätzen aus der Legasthenieforschung, der Fremdsprachenlinguistik und der kontrastiven Linguistik beobachtet und bewertet. Die Ergebnisse spiegeln erhebliche Unterschiede zwischen den LRS-Kindern und der Kontrollgruppe wider. Helland (2005) konnte zudem zeigen, dass es innerhalb der LRS-Gruppe noch mehrere Untergruppen gibt. Sie konnte des Weiteren beobachten, dass sowohl Schüler als auch Prüfer Freude bei der Testung hatten und motiviert waren.

Helland vertritt zwar die Meinung, dass Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache so früh wie möglich erkannt werden sollten (Helland, zit. nach Kormos, 2008: 68), konzipierte ihr Testverfahren jedoch für Schüler, die schon mündliche Kompetenzen in der fremden Sprache erworben haben und deren Schwierigkeiten hauptsächlich im Schriftlichen liegen. Der Test selbst besteht aus einem mündlichen (Textverständnis, Satzbildung, einfache Konversation) und einem schriftlichen Abschnitt (Buchstabieren, Lesen und Übersetzen). Helland beschreibt zwar Schwierigkeiten, die diese Kinder beim Lesen, Schreiben und Sprechen der englischen Sprache haben. Doch können LRS-Schüler in dem Test auch ihre besonderen Stärken im Fremdsprachenerwerb einbringen und werden nicht nur danach beurteilt, was sie nicht erreichen (ebd.: 63-82).

Zusammenfassend beurteilt Helland den Test als ein sinnvolles Instrument, mit dem man zuverlässig feststellen könne, ob norwegische Kinder, die Schwierigkeiten in der Muttersprache haben, auch Probleme in Englisch zu bewältigen haben und wo diese Probleme ggf. genau liegen. Ihr Test schließe, so die Einschätzung der Autorin, in Norwegen eine Lücke:

„In the Norwegian school system, where an L2 test specifically designed for dyslexics was nonexistent before, this test seemed to fill a gap.“ (Helland, 2005, zit. nach Kormos, 2008: 63)

Es ist bisher noch nicht eindeutig geklärt worden, ob dies über die norwegischen Verhältnisse hinaus gilt und ein speziell für die Fremdsprache entwickelter Legasthietest ähnlich dem eben beschriebenen im deutschen Schulsystem notwendig ist (Gerlach, 2012). Um ein Bild vom Lernstand der Fokusgruppe in Englisch zu erhalten, musste für vorliegende Studie auf einen Test zurückgegriffen werden, der für alle Schüler der 3. und 4. Klasse konzipiert wurde, bei dem aber auch Schwierigkeiten legasthener Schüler deutlich werden (Edelenbos/Kubaneck, 2007). Der Test greift zunächst allerdings nur den Bereich Wortschatz auf, während in der Untersuchung auch das Hören, Lesen und Schreiben eine Rolle spielen.

Generell gilt, wie oben berichtet, dass sich Pädagogen im Schulalltag oft auf die in der Muttersprache festgestellte Legasthenie berufen und nicht extra nochmals in der Fremdsprache testen. So wird es auch in der Schule gehandhabt, aus der die Fokusgruppe für die vorliegende Studie kommt. Alle Schüler der Fokusgruppe waren in ihrer Muttersprache getestet worden, bevor sie in die spezielle LRS-Klasse aufgenommen wurden (siehe Kapitel 6). Da der Weg über die Legasthenie in der Muttersprache bislang der

übliche ist, werden im nächsten Kapitel zunächst einige Fördermöglichkeiten in der Muttersprache aufgezeigt.

5.2 Überblick über die Fördermöglichkeiten bei Legasthenie

Erst mit dem Wissen um Schwierigkeiten und – so weit wie möglich – um deren Charakter kann Förderung einsetzen. Auch hier ist man beim Fremdspracherwerb noch nicht so weit wie in der Muttersprache. Daher muss im Folgenden zunächst auf Letztere eingegangen werden, bevor die Fremdsprache bzw. das Englische wieder in den Fokus rückt. Es wird allerdings nicht immer klar zu trennen sein, da manche Förderaspekte für beide Fälle gelten und sie sich in der vorliegenden Studie zwar vorrangig auf den Englischunterricht beziehen, aber auch fächerübergreifend eingesetzt werden können. Allgemein anerkannte Verfahren zur Therapie von LRS gehen normalerweise nur aus wissenschaftlich begründeten Konzepten hervor und zeichnen sich durch Rationalität und empirische Überprüfbarkeit aus. Für die vorliegende Studie spielen allerdings alternative Fördermethoden eine maßgebliche Rolle und werden daher im Anschluss debattiert. Zwar ist die Art der Intervention bei Legasthenie ein viel diskutiertes Thema und es gibt durchaus eine Vielzahl an diagnostischen Methoden, die den Entwicklungsstand im Lesen und Schreiben differenziert abbilden und damit eine rationale Planung von Fördermaßnahmen ermöglichen können (Klicpera/Schabmann; Gasteiger-Klicpera, 2010). Dennoch sind nur wenige Förderprogramme theoretisch fundiert und/oder ausreichend methodisch kontrolliert (eine Übersicht findet sich u. a. bei Tacke, 1999; Mannhaupt, 2002). Vorschulische Förder- und Präventionsprogramme sind z. B. (Landerl, 2009; Fischer, 2010; Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera, 2010):

- Das Würzburger Trainingsprogramm: Küspert/Schneider (1999) entwickelten dieses Gruppenprogramm und betitelten es „Hören, lauschen, lernen“. Sie wollen Vorschulkindern einen Einblick in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache vermitteln und so die phonologische Bewusstheit fördern. Das Projekt wurde von der Universität des Saarlandes positiv evaluiert.
- Das „Reading-Recovery-Programm“: Ziel des in Neuseeland entwickelten Programms ist es, Leseschwierigkeiten durch intensive Förderung während des Anfangsunterrichtes vorzubeugen. Die Evaluation des Projektes in den USA weist dieses als erfolgreich aus. Evaluationen in Neuseeland bescheinigen ihm

allerdings eine relativ geringe Effektivität, da die Kinder dort schon im regulären Unterricht vielfältige Leseerfahrungen machen können.

- Das Präventionsprogramm von Torgesen (1998), in Anlehnung an das Programm „Auditory Discrimination in Depth“ von Lindamood/Lindamood (1975): Die Kinder bekommen ein systematisches Training der phonologischen Bewusstheit. Eine Verbesserung dieser Bewusstheit konnte per Evaluation bestätigt werden.

Des Weiteren ist ein Programm der Rostocker Universität (Jungmann/Koch, 2009) zu erwähnen. Es geht auf repräsentative Studien zurück, die belegen, dass bei etwa 5–10 % der Kindergartenkinder jedes Altersjahrgangs persistierende Sprachentwicklungsauffälligkeiten vorliegen (Jungmann, 2009). Um Folgeproblemen bei diesen Kindern vorzubeugen, entwickelte Jungmann ein Programm zur frühen Förderung im Kindergarten. Jungmann (2009) betont, dass es den bisher praktizierten Sprachförderprogrammen oft an einer wichtigen Ausgangsbedingung mangle: an einer problemgerechten und zielgenauen Diagnose, die den sprachlichen Entwicklungsstand in jenen Merkmalen erfasst, die differenzierend, prognostisch valide und hinsichtlich der Interventionsform entscheidungsrelevant sind (Jungmann, 2009).

Im Mittelpunkt der Verfahren steht meist die Behandlung von Symptomen, da, wie oben beschrieben, die Ursachen einer Legasthenie noch nicht eindeutig bekannt sind und daher nicht kausal therapiert werden kann (Suchodoletz, 2003). Zudem gilt für die meisten, dass sie direkt am Lese- und Schreibprozess ansetzen sowie auf Frühförderung beruhen. Im Zuge der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Entwicklung des Lesens und Schreibens sowie mit Lese- und Rechtschreibproblemen sind gerade bei Programmen, die den Akzent auf Frühförderung legen, durchaus beachtliche Fortschritte zu verzeichnen. In den 1980er-Jahren durchgeführte Evaluationsstudien, z. B. von Hornsby/Miles (1980), und Thomson (1988, zit. nach Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera, 2010) haben gezeigt, dass frühzeitig geförderte legasthene Kinder wesentlich bessere Fortschritte beim Schriftsprachenerwerb machen als nicht früh geförderte Kinder.

Darüber hinaus bestehen durchaus unterschiedliche Ansichten über erfolgreiche Programme und Strategien, beginnend mit der Frage der Gewichtung von Lesen und Schreiben. Laut Diehr (2008) und Frisch (2013) haben Schüler generell das Bedürfnis, auch im frühen Englischunterricht zu schreiben. In den Empfehlungen eines Forschungsberichtes für die Europäische Kommission zum Fremdsprachenfrühbeginn

(Edelenbos/Johnstone/Kubanek, 2006: 144-157) heißt es, dass sich das frühe Heranführen an das Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht positiv auf die Sprachentwicklung auswirken könne. Und laut Schmidt-Schönbein (2003) werden besonders Kinder mit auditiven Schwierigkeiten durch frühes Integrieren der Schrift in den Unterricht in ihren Lernbemühungen unterstützt. Fischer (2010) hingegen propagiert für die Förderung legasthener Kinder ein wahrnehmungsstrukturiertes und aufmerksamkeitskontrolliertes Lesetraining, im Gegensatz zu dem zumeist schreiblastigen und oft auf Regelwissen hin konzipierten Programm.

Die Wirksamkeit von Programmen, die das Ziel haben, phonologische Bewusstheit zu fördern, ist in verschiedenen Sprachen belegt worden.¹⁶ In der Praxis werden oft Programme angeboten und eingesetzt, die auf die basalen Wahrnehmungsfunktionen abstellen, um die Defizite in der auditiven und visuellen Wahrnehmung zu behandeln. Der überwiegende Teil dieser Methoden ist jedoch bislang noch nicht evaluiert worden (Klinikum der Universität München, 2012).

Generell sind unter den zur Behandlung von Legasthenie angewandten Förderprogrammen solche Verfahren erfolgreich, die an den konkreten Schwierigkeiten – lernaufgabenspezifisch – ansetzen (Mannhaupt, 1992, zit. nach Suchodoletz, 2003: 33).¹⁷ Es ist allerdings nicht genau bekannt, wie weit verbreitet wissenschaftlich begründete Methoden zur Behandlung legasthener Kinder tatsächlich sind (Suchodoletz, 2003). Viele Therapeuten erarbeiten sich eigene Strategien und Behandlungsmethoden, indem sie verschiedene Ansätze kombinieren (ebd.).

Wie erwähnt, sind Förderkonzepte für LRS-Schüler im Fremdspracherwerb Englisch noch eher rar. Die im Folgenden kurz erläuterten Programme wurden zwar nicht direkt im Unterrichtskonzept der Autorin eingesetzt und erprobt, doch soll ein Einblick in die aktuellen Möglichkeiten gegeben werden.

¹⁶ Die Wirksamkeit des Trainings phonologischer Bewusstheit ist im deutschen Sprachraum von der ersten bis zu Mitte der zweiten Klasse untersucht worden (Wimmer/Hartl, 1991; sowie Übersicht über Programme in Schulte-Körne, 2001).

¹⁷ Beispielweise: Förderprogramm von Reuter-Liehr (2001), Kieler Leseaufbau/Rechtschreibaufbau (Dummer-Schmoch/Hackethal 1993), Rechtschreibregeltraining von Scheerer-Neumann (1988), Marburger Rechtschreibtraining von Schulte-Körne/Mathwig (2001) und Förderprogramm von Kossow (1977; 1991).

5.3 Förderkonzepte im Bereich Fremdspracherwerb Englisch

Für Englisch als Fremdsprache gibt es einige wenige Übungsprogramme, die zur Förderung von Kindern mit LRS bestimmt sind (Gerlach, 2014: 16)¹⁸. Es handelt sich vor allem um Übungsprogramme zum phonologischen Bewusstsein (Aufbau und Festigung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen) und zur Aussprache sowie um Vokabeltraining. Besonders hervorzuheben ist der Aspekt, dass sie auch spielerische Elemente sowie Lernstrategien enthalten, welche die Motivation und Konzentration der Kinder fördern. Die Frage der Motivation ist für vorliegende Studie besonders wichtig, daher wird den Computerprogrammen ausdrücklich Aufmerksamkeit gewidmet.

Zunächst sind jedoch zwei nicht computergebundene Programme explizit zu erwähnen: „SouSi“ und „wordly“. Beide folgen einer wesentlichen Annahme: Um erschließen zu können, welche Probleme Kinder beim Erlernen einer Fremdsprache haben und wie man ihnen helfen kann, ist es bedeutsam, dass Übungsprogramme für legasthene Kinder auf einer genauen Analyse sowohl der Muttersprache L1 als auch die Zielsprache L2 beruhen und sprachspezifische Besonderheiten berücksichtigen (z. B. die Gesetzmäßigkeiten der Laut-Zeichen-Zuordnung im Englischen, hierzu Kapitel 4.3).

Mitarbeiter des Instituts für Legastheniker-Therapie (ILT, 2001) entwickelten und testeten ein Therapieprogramm für LRS im Fach Englisch (SouSi, 2012). SouSi – eine Abkürzung für „Sounds and Signs“ – ist ein Rechtschreibprogramm, welches die englische Orthographie und deren Analyse als Ausgangspunkt hat und speziell für deutsche legasthene Kinder, die Englisch lernen, erarbeitet wurde. SouSi umfasst ein Vokabeltraining und greift auch grundlegende Grammatikthemen auf. Das Programm ist stufenförmig aufgebaut und die Kinder gelangen erst in den nächsten Bereich, wenn der zu lernende Inhalt gespeichert wurde. Die erste Stufe beginnt z. B. mit der Erarbeitung der englischen Aussprache der Buchstaben im Gegensatz zur deutschen Aussprache. Wortklang, -bedeutung und -bild der zu lernenden Vokabeln werden immer als Einheit gelernt. In allen Bereichen werden auch die jeweiligen Besonderheiten, Ausnahmen und Abweichungen innerhalb der englischen, aber auch im Vergleich zur deutschen Sprache erläutert und behandelt. Das Programm ist durch seine Dialoge,

¹⁸ Einen ausführlichen Überblick über diese Programme findet sich bei Gerlach (2014): <http://www.legasthenie-englisch.de/2014/04/uebersicht-der-englisch-foerderkonzepte/> [14.10.2014]

Rollenspiele und spielerischen Wettbewerbe kindgerecht aufgebaut. Es wird hauptsächlich in Therapiezentren angewendet (ILT, 2001).

Gerlach (2013) entwickelte das LRS- Förderkonzept „wordly“ für Englischlerner. Es fördert LRS-Kinder und steigert ihre Kompetenzen in Bereichen des Lesens und Schreibens in der Fremdsprache: Es umfasst die Stärkung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen, die Stärkung der phonologischen Bewusstheit, den Aufbau orthographischen Wissens, den Aufbau von Regelwissen und den Aufbau und Erhalt von Motivation und Strategien. Das Rechtschreibtraining ist das erste wissenschaftlich evaluierte LRS-Förderkonzept für Englischlerner im deutschsprachigen Raum.

Erwähnenswert sind des Weiteren die Computerprogramme „Dybuster“ und „Klex“:

Das computerbasierte Lernsystem „Dybuster“ für Legastheniker wurde in Zürich unter Einbeziehung von Neuropsychologen entwickelt. Mit diesem Lernsystem kann ab der 2. Klasse gearbeitet werden und es ist sowohl für den Deutsch- als auch für den Englischunterricht geeignet. Der Aufbau ist modular: Lernkomplexe sind in Module unterteilt, die den Schülern je nach Schwierigkeitsgrad präsentiert werden. Somit ist eine Differenzierung innerhalb einer Klasse bzw. inklusiver Unterricht leichter möglich.

Gross/Jäncke (2006) entwarfen für „Dybuster“ eine auf den neusten neurologischen Erkenntnissen über Sprachlernprozesse im Gehirn basierende Lernsoftware. Diese arbeitet multisensorisch, d. h. es werden verschiedene Lernkanäle angesprochen. So werden Lautgruppen mit Tönen verknüpft und in bestimmten Farben dargestellt. Ein Beispiel hierfür ist die in Abb. 1 wiedergegebene Darstellung des Wortes „Komponist“.

Gut zu sehen ist dabei die Silbentrennung dieses Wortes, wiedergegeben durch verschiedene Pfeile. Wichtig ist die farbliche Gestaltung der Buchstaben, denn zu bestimmten farbigen Buchstaben gehören beim Betätigen der unter dem Wort befindlichen Knöpfe die entsprechenden Töne. Besonders erwähnenswert ist die 3D-Darstellung der Buchstaben, die entsprechend der Davis-Methode (siehe Kapitel 5.4.6) noch einen zusätzlichen lernunterstützenden Reiz darstellt.

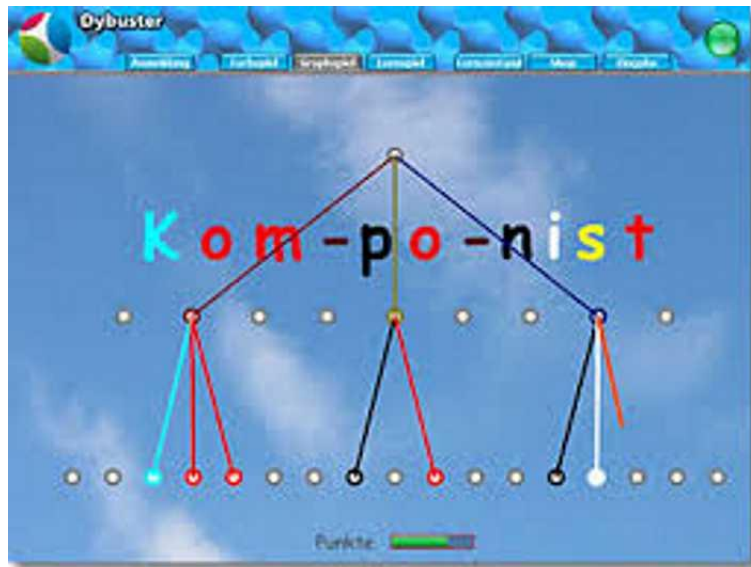


Abb. 1: Darstellung des Wortes „Komponist“ in der Dybuster-Lernsoftware (2007). Quelle: <http://www.dybuster.com/de/wie-funktioniert-dybuster/spielerisches-lernen/> [06.01.2015]

Die Schüler können sich mit diesem Programm selbstständig die Lerninhalte erarbeiten und ihre Fehler analysieren, wodurch eine tiefere und längere Speicherung im Gehirn erreicht werden soll (Herrmann, 2009; Roth 2012).

In zwei unmittelbar mit der Entwicklung einhergehenden Benutzerstudien (Gross, 2006; 2008) wurde die Wirksamkeit des Lernsystems überprüft und eine signifikante Verbesserung der Rechtschreibleistung festgestellt. Für den Bereich Deutsch wurde das Programm bereits breiter evaluiert (Cantow, 2012). Das Programm wird an Schweizer Schulen erfolgreich eingesetzt. In Deutschland wird es vor allem in Lernzentren und von Lerntherapeuten angewendet und ist in einigen Schulen im Einsatz (Cantow, 2010). Gerlach (2012) kritisiert jedoch die Methodik und die Gestaltung des Programms, von der seine Schüler wenig begeistert gewesen seien.¹⁹ Die Kinder seien nach ersten erreichten Fortschritten sehr motiviert gewesen, jedoch hätten sie nach längerer Anwendung die Software nicht mehr so spannend gefunden (Gerlach, 2012).

Ebenfalls multisensorisch arbeitend und gehirngerecht aufbauend ist die Lernsoftware „Klex“ (2012) für das Fach Deutsch und Englisch. Geeignet ist sie für Grundschüler zum Erlernen der Rechtschreibung und für Legastheniker aller Klassenstufen. Das Programm ist so gestaltet, dass es im Unterricht inklusiv eingesetzt werden kann. Jedes Kind arbeitet entsprechend seinem Leistungsniveau und in seinem individuellen Tempo.

¹⁹ Gerlach erprobte die Software als Demoversion mit Schülern und berichtete der Autorin vorliegender Arbeit darüber (Gerlach, 2012).

Viele Übungen in den Programmen zielen darauf ab, den visuellen Wortspeicher zu erweitern und die Merkfähigkeit zu erhöhen. Dies geschieht auf spielerische Weise. Die Software beinhaltet Übungen, die die Grundlagen für das Lesen- und Schreibenlernen trainieren. So werden neben den visuellen und auditiven Trainings auch Fähigkeiten im Wahrnehmungsbereich sowie motorische Grundfertigkeiten geübt. Speziell für den Englischunterricht gibt es von dieser Software Vokabeltrainer und verschiedene Lernspiele (Klex, 2012). Abbildung 2 zeigt Beispiele für Spiele, die zum Vokabellernen genutzt werden können und bei denen die Schüler sowohl lesen als auch schreiben müssen:

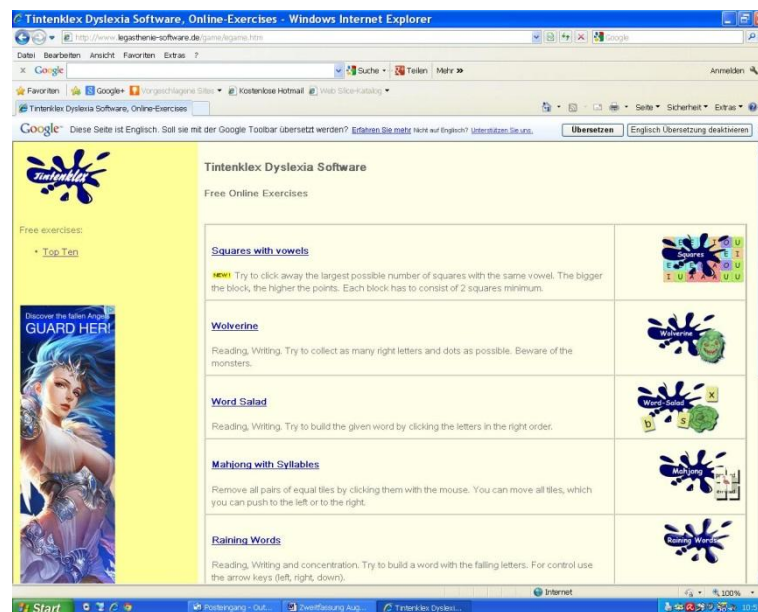


Abb. 2: Beispiel für Vokabellernspiele: Klex/TintenKlex der Dyslexia Software. Quelle: <http://www.legasthenie-software.de/game/egame.htm> [25.02.2014]

Als Fazit lässt sich zusammenfassen: Für den Einsatz von PC-Programmen für Legastheniker ist der positive Einfluss auf die Leistungsmotivation zu nennen, der vielfach nachgewiesen werden konnte (Baumann-Geldern, 1995; Amorosa et al., 2001; Schmidt/Schneider, 2005). Suchodoletz (2003) vermisst jedoch Studien, die eindeutig belegen, dass signifikante Lernfortschritte im Lesen und Schreiben tatsächlich auf die Anwendung von Computerprogrammen zurückzuführen sind (auch Zimdars/Zink, 2003 in Suchodoletz, 2003). Evaluationsstudien konnten keinen erkennbaren Vorteil der Anwendung von Lernsoftware gegenüber konventionellen Methoden nachweisen (ebd.). Einig ist man sich jedoch darüber, dass der Computer ein wichtiges Hilfsmittel im Rahmen einer multimodalen Legasthenieförderung sein kann. An den herkömmlichen Förderkonzepten, sowohl für den Bereich der Muttersprache als auch jenen des Fremdspracherwerbs, gibt es ebenfalls Kritik. Vor allem seien sie nach wie vor eher schreiblastig

(Fischer, 2010; Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera, 2010), obwohl besonders Programme zur Förderung der Lesegeschwindigkeit, also des Leseverständnisses, in den letzten Jahren zunehmend Beachtung gefunden haben (McKeown/Curtis, 1987; Gold et al., 2004; Duke/Pearson, 2002).

Es gibt demnach weder im herkömmlichen noch im Computerbereich ein gänzlich zufriedenstellendes Programm. Es bedarf daher gerade im Grundschulbereich auch der Einbeziehung anderer Methoden und Unterrichtsformen (Macedonia, 1999; Nijakowska, 2010). Zudem gilt: Auch die zum Zeitpunkt ihrer Entwicklung als wissenschaftlich fundiert angesehenen Therapien entsprechen möglicherweise nur dem gegenwärtigen, noch relativ begrenzten Kenntnisstand und müssen daher immer wieder neu kritisch betrachtet werden. Betroffene und Therapeuten suchen immer wieder nach einfachen Erklärungen für die oftmals unbefriedigende Effizienz der von ihnen angewandten Therapien und wenden sich in ihrer Unsicherheit häufig auch alternativen Konzepten zu (Suchodoletz, 2003). Nicht zuletzt hat sich eine Vielzahl solcher alternativen Behandlungsmethoden aus dem Grund entwickelt, dass es Therapeuten oftmals an finanzieller Unterstützung und zeitlicher Kapazität fehlt.

5.4 Alternative Fördermethoden

5.4.1 Wissenschaftliche Einordnung alternativer Fördermethoden

Den alternativen Förderkonzepten wird an dieser Stelle mehr Aufmerksamkeit gewidmet, da sie für die ab Kapitel 6 beschriebene praktische Studie eine große Rolle spielen und zum Teil auch zum Einsatz kamen. Jene Methoden, die im Rahmen der Entwicklung des neuen Unterrichtskonzepts tatsächlich erprobt wurden, wird besondere Beachtung geschenkt. Im Folgenden ist wieder nicht immer trennscharf zwischen Förderung bei LRS in der Muttersprache und für LRS-Betroffene in der Fremdsprache bzw. im Englischen zu differenzieren, da die Konzepte in beiden Fächern (Deutsch und Englisch) in der Schule zum Einsatz kommen können.

„Alternative Behandlungsmethode“ ist ein Sammelbegriff für unterschiedlichste Behandlungsansätze. Andere Bezeichnungen sind „unorthodoxe“, „unkonventionelle“ oder „komplementäre“ Methoden (Suchodoletz, 2003). Das entscheidende Abgrenzungskriterium, das eine Methode zu einer „alternativen“ macht, ist die wissenschaftliche Beweiskraft: Es fehlt der empirische Nachweis, dass das zugrunde liegende

Konzept Gültigkeit hat und die in dem Rahmen des Konzeptes angebotenen Hilfen das Lesen und Schreiben tatsächlich fördern. Die Grenze zwischen wissenschaftlich begründeten Methoden und den alternativen Konzepten ist allerdings nicht präzise zu ziehen, denn auch einige der alternativen Methoden erheben einen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit (Suchodoletz, 2003). Umgekehrt wurde in Kapitel 5.2 und 5.3 durchaus deutlich, dass es auch Kritik an der theoretischen Fundierung, methodischen Kontrolle und Evaluation der nicht-alternativen Förderprogramme gibt.

Das Verhältnis zwischen gängigen und alternativen Methoden ist jedenfalls – wie auch aus der Medizin bekannt – problematisch. Dieses Spannungsverhältnis könnte laut Suchodoletz (2003) dadurch entschärft werden, dass man den Grundgedanken der evidenzbasierten Therapie verfolgt. Danach wird ein Behandlungsverfahren nicht nach der Gültigkeit des zugrunde liegenden Konzepts beurteilt, sondern allein nach der Effektivität. Zeige eine Behandlungsmethode Erfolg, so sollte sie als empfehlenswert gelten, auch wenn ihre Wirkungsweise noch nicht wissenschaftlich erklärt werden konnte – nach dem Motto: „Wer heilt, hat recht.“ (Suchodoletz, 2003: 22) Wenngleich für die Praxis solch eine Haltung nachvollziehbar ist, kann sie allenfalls eine vorläufige sein. Aus wissenschaftlicher Sicht ist der Effektivitätsnachweis sehr wohl zu erbringen. Angesichts dieser Notwendigkeit entstehen seit geraumer Zeit Studien zu alternativen Methoden im Bereich LRS-Förderung.

Suchodoletz hat verschiedene alternative Therapieansätze auf ihre wissenschaftliche Fundierung hin überprüft und die Ergebnisse schon vor über zehn Jahren unter dem Titel „Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS): traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick“ (2003) zusammengefasst. Die zahlreichen Konzepte der unkonventionellen Behandlungsmethoden, die alle den Anspruch erheben, an der Ursache der LRS anzusetzen, unterteilt er in drei Kategorien (Suchodoletz, 2003: 161-257):

- Training auditiver, visueller und motorischer Funktionen sowie Übungen zur Blicksteuerung oder zur Hemisphärenkoordination (Klangtherapie, Schalltherapie, Therapie nach Tomatis, Rasterbrille, Lateraltraining, Edu-Kinestetik, kybernetische Methoden, taktil-kinestetische Methoden u. a.)
- Verfahren, die spezielle Lerntechniken vermitteln (Davis-Methode, neuro-linguistisches Programmieren/NLP etc.)
- Therapieangebote, die eine Erhöhung der allgemeinen Lernfähigkeit und -bereitschaft versprechen: körperorientierte Verfahren, Medikamente bzw. homöo-

pathische Mittel (Bach-Blüten-Therapie etc.) sowie Trainings zur Konzentrationsfähigkeit und zur Entwicklung allgemeiner Handlungsstrategien

Es liegen noch keine repräsentativen Untersuchungen über die Häufigkeit der Anwendung alternativer Interventionen bei LRS-Kindern vor. Einen Eindruck über die Verbreitung im deutschsprachigen Raum bietet wiederum Suchodoletz (2003), der Experten zur Verbreitung und zur Effektivität von alternativen Behandlungsmaßnahmen bei LRS-Kindern befragte. Seine Ergebnisse zeigen, dass alternative Behandlungsmethoden in Deutschland durchaus weit verbreitet sind. Kahrs et al. (2000) erforschten mittels Befragungen chronisch Kranker die Gründe der Attraktivität alternativer Behandlungsmethoden. Ihre Ergebnisse zeigen, dass diese Methoden, auch wenn keine Besserung der Symptomatik eingetreten war, von den Patienten positiv bewertet wurden, da sich die Betroffenen ernstgenommen fühlten, ein Zuwendungserlebnis erfahren hatten und – ihrem Eindruck nach – ganzheitlich behandelt wurden. Alternative Therapien haben laut Kahrs (2000) mittlerweile einen hohen Bekanntheitsgrad erlangt und treffen durchaus auf Aufgeschlossenheit in der Bevölkerung (Kahrs et al., 2000, zit. nach Suchodoletz, 2003).

Zur Effektivität erhielt Suchodoletz (2003) in seiner genannten Expertenumfrage aber keine verlässlichen Aussagen. Er regt allerdings eine ernsthafte Beschäftigung mit alternativen Behandlungsmethoden für LRS auch seitens streng wissenschaftlich orientierter LRS-Fachleute an. Der Ansicht schließt sich Gerlach (2010) an: Im Interesse einer breit angelegten Legasthenieförderung sei Pädagogen zu raten, offen zu sein für unkonventionelle Methoden, diese aber durchaus auch kritisch zu betrachten. Gerlachs Untersuchungen zu Legasthenie im Englischunterricht konnten tatsächlich bestätigen, dass diverse alternative Therapiemethoden im Unterricht erfolgreich eingesetzt werden können und insbesondere die Psyche legasthener Kinder stärken (Gerlach, 2003).

Die für die vorliegende Arbeit relevanten alternativen Ansätze bzw. Techniken, die beim Fremdsprachenlernen im schulischen Kontext eingesetzt werden können und von denen zu vermuten ist, dass sie Kinder mit LRS besonders ansprechen, werden daher in den folgenden Abschnitten möglichst konkret vorgestellt, wobei Kapitel 5.4.2 zunächst mit Möglichkeiten zur Optimierung von Lernprozessen im Allgemeinen einsetzt, die eher Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen sind.

5.4.2 Gehirngerechte Gestaltung des Unterrichts als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen

Die für die Pädagogik relevante neurowissenschaftliche Lernforschung hat durch Entdeckungen auf Basis neuartiger Analyse- und Untersuchungsmöglichkeiten sowie bildgebender Verfahren das Wissen über das „lernende Gehirn“ erweitert und verändert (Damasio, 2002; Ledoux, 2004; Roth, 2006; Förstl, 2007). Die vertiefte und erweiterte Erforschung der Funktionsweise des Gehirns gibt nicht zuletzt Hinweise auf Vorgänge, die sich mit Gefühlen (Angst, Wohlbefinden) und Sinneswahrnehmungen (Tasten, Fühlen) verbinden. Diese Vorgänge haben gerade für alternative Lernkonzepte große Bedeutung. Auch bei einem Einfließen der Erkenntnisse in die Gestaltung von Lehr-/Lern-Prozessen dürfe, so Herrmann (2009:12) „die herkömmliche Lehr-Lern-Praxis“ nicht „neurowissenschaftlich neu instrumentiert werden“ und einfach „dem Motto: der Lehrer lehrt, der Schüler lernt, jetzt aber eben mit gehirngerechten Verfahren“, folgen. Doch könnten neurowissenschaftliche Impulse helfen, Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen zu schaffen.

Im Folgenden stehen in der Wissenschaft als sinnvoll erachtete Verfahrensweisen im Zentrum, die nicht als spezielle, singuläre alternative Methode bezeichnet werden können, jedoch als Voraussetzungen und prinzipielle Vorschläge für erfolgreiches Lernen gelten können. Sie spielen für Legastheniker eine besonders große Rolle, werden im entwickelten neuen Lernkonzept berücksichtigt und daher an dieser Stelle beleuchtet. Erstens geht es um die Art und Weise der Darbietung der Lerninhalte, z. B. die Selbsterarbeitung von Material und der Umfang. Zweitens sind die Inhalte selbst zu betrachten, z. B. deren subjektive Relevanz. Drittens geht es um die Lernsituation, z. B. um einen „spezifisch emotional gefärbten/motivierenden Kontext“ (Brand/Markowitsch, zit. nach Herrmann, 2009: 83) und das Schaffen einer angstfreien, entspannten Lernumgebung. Zum dritten Punkt werden anschließend zwei konkrete Methoden skizziert. Die drei Aspekte überlagern sich zum Teil und werden daher im Folgenden nicht getrennt behandelt. Sie basieren im Wesentlichen jedoch alle auf der neurowissenschaftlichen These, dass es eine gehirngerechte Wissensvermittlung gibt.

Brand/Markowitsch regen vor dem Hintergrund dieser Annahme an, im Unterricht eine auf das lernende Gehirn abgestimmte Lernsituation zu schaffen. Dies kann geschehen, indem man zunächst erst einmal die Anforderung an das Gedächtnis reduziert und Strategien zur gezielten Erhöhung bestimmter Lern- und Gedächtnisleistungen anwendet. Der Lehrer kann dies erreichen, indem er die Aufmerksamkeit der Schüler auf

wirklich relevante Reizbegriffe fokussiert. Brand/Markowitsch sprechen hier vom „Priming“, einer unbewussten Verarbeitung von Wissen, das später zur besseren Wiedererkennung von Inhalten führe (Herrmann, 2009). Kindern mit LRS komme diese Methode besonders zugute, da sie eine Organisation der Lerninhalte und -ziele brauchen, um sie später besser abrufen zu können (Zander, 2002). Viele Legastheniker haben ein schlechtes Gedächtnis für Wörter und Texte und brauchen daher besondere Strategien, um diese Schwäche zu kompensieren (Wolf, 2010).

Um bessere Lern- und Behaltensleistungen zu erzielen, raten Brand/Markowitsch (2010) zudem dazu, neue Inhalte mit bereits vorhandenem Wissen zu verknüpfen, da sie so längerfristig abgespeichert und später leichter abgerufen werden können. Beispielsweise empfehlen Schneider/Crombie (2003) zu dem Zweck konkret, die Schüler dazu anzuleiten, Gedächtnisstützen wie Akronyme, Bilder oder Geschichten beim Vokabellernen zu nutzen (Kormos, 2008). Das Zusammenarbeiten in kleinen Gruppen kann ebenfalls dazu beitragen, solche Verknüpfungen herzustellen, da die Schüler miteinander diskutieren können, wie bzw. womit sie sich das Unterrichtsmaterial am besten merken. In den Gruppen können die Schüler zudem dazu aufgefordert werden, sich das zu lernende Material selbst zu erarbeiten und zu strukturieren. Wissen, das selbst erarbeitet wurde, wird besser gespeichert und bei Bedarf leichter wieder abgerufen (Herrmann, 2009). Das Arbeiten in Kleingruppen kann eine zusätzliche Abrufhilfe darstellen, da sich die Kinder beim Rekonstruieren an den Kontext, in dem das Lernen stattfand, erinnern werden. Lassen Pädagogen im Unterricht zu, dass sich die Schüler das Material selbst erarbeiten, können diese auch einen persönlichen Bezug und/oder ihr eigenes Interesse an dem Thema in ihr Bemühen einfließen lassen, denn laut Brand/Markowitsch werden Inhalte mit subjektiver Relevanz tiefergehend erschlossen und verarbeitet als allgemeine Inhalte oder solche ohne persönlichen Bezug. Wird der zu lernende Stoff zudem noch in einen emotional ansprechenden Kontext gebettet, kann sich die Gedächtnisleistung ebenfalls verbessern, da nach Erkenntnissen der Hirnforschung positive Emotionen während des Lernens

- das sog. Belohnungssystem im Gehirn aktivieren und damit anspornend wirken,
- emotionale Inhalte leichter gespeichert und erinnert werden und
- emotionale Aspekte des Lernkontexts als Abrufhilfe genutzt werden (Herrmann, 2009).

Roth betont im Kontext des gehirngerechten Lehrens – gemäß dem Motto: „Schüler merken sich nur das, was wirklich hirngerecht erarbeitet worden ist“ (Roth, 2012: 33) – noch den Aspekt der Pausen zwischen den Wissensaufnahmen. Ähnlich wie beim Schlafen dienen die Pausen dazu, überflüssige Nervenverknüpfungen abzubauen, neue Synapsen zu festigen sowie die noch frischen Informationen vom Arbeits- in das Langzeitgedächtnis zu transferieren (ebd.). In Schulklassen wird häufig zu viel und zu lange ununterbrochen neues Wissen vermittelt (hierzu und zu Folgendem u. a. Theurl, 2010; Roth, 2012). Neues Wissen und neue Erfahrungen können nur dann in den „Festspeicher“ gelangen, wenn sie vorher ins Arbeitsgedächtnis aufgenommen wurden. Kommt jedoch zu schnell neuer Wissensstoff nach, werden Informationen verdrängt bzw. übersehen, denn das Arbeitsgedächtnis kann nur drei bis fünf Minuten konzentriert arbeiten. Roth (2012) rät daher, nach dieser Zeit eine kleine Pause einzulegen, in der man sich mit Dingen beschäftigt, die zwar zum Thema gehören, jedoch nicht das zu lernende Kernwissen betreffen. Theurl (2010) favorisiert solche Unterrichtskonzepte, die den Schülern den Lernstoff sorgfältig ausgewählt sowie knapp und präzise formuliert anbieten, damit die Kapazität des Kurzzeitspeichers nicht überfordert wird und sich dauerhafte Gedächtnisspuren etablieren können.

Die oberste Prämisse eines gehirngerechten und zugleich besonders legasthenikerfreundlichen Unterrichtskonzepts lautet, den Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre Stärken zu erkennen und zu entwickeln und sich nicht nur auf die Schwächen zu konzentrieren (Wolf, 2010). Dazu ist unabdingbar, dass die Lernumgebung angst- und stressfrei gestaltet ist (Macedonia, 2004). Gut erreicht werden kann dies u. a. durch den Einsatz von Entspannungstechniken im Unterricht (Herrmann, 2009). Entspannungsübungen spielen aber bisher im Schulalltag, zumindest im europäischen Kulturraum, kaum eine Rolle (Theurl, 2010), obwohl zahlreiche Untersuchungen eine positive Wirkung solcher Übungen auf den Organismus (Vaitl/Petermann, 2000, zit. nach Herrmann, 2010:262), das Lernen (Taucher, 1982) und auf die Persönlichkeit (Knifki, 1979) nachgewiesen haben.

Dies führt zu den ersten beiden konkreten alternativen Methoden, die an dieser Stelle kurz skizziert werden sollen, da sie im Rahmen der Entwicklung des vorliegenden Unterrichtskonzepts tatsächlich angewendet wurden.

5.4.3 Suggestopädie und Hypnotherapie als Methoden zur Verbesserung der Lernsituation

Schuster/Gritton (1986) unterstreichen den positiven Effekt des Lernens in Entspannungszuständen und erweitern in dem Zusammenhang die von Lozanow (1971) entwickelte Suggestopädie. Feichtenberger (2007) bewertet diese alternative Methode nach dem Grad der wissenschaftlichen Absicherung und befürwortet den Einsatz. Ihre Ergebnisse zeichnen ein positives Bild (ebd.: 7-9): Lernprozesse werden demnach beschleunigt und die Lerneffekte nachhaltiger. Zudem werden die Sozialkompetenzen sowie das Wohlbefinden bei Schülern aller Altersstufen (folglich die Lernatmosphäre) gefördert, gerade auch im Fremdsprachenunterricht, weil sich die Schüler dort mehr durch Wortbeiträge oder durch Dialoge sowie Gespräche in Gruppen präsentieren. Persönliche Eigenschaften wie Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, innere Ruhe usw. werden positiv beeinflusst. Die Schüler erlangen eine offeneren, interessierteren Einstellung zum Lernen bzw. zum Unterrichtsfach. Konzentration und Mitarbeit verstärken sich, Ermüdungsphasen verkürzen sich bzw. treten seltener auf. Dadurch können Leistungssteigerungen erreicht werden.

Feichtenberger (2007) fasst die Forschungsergebnisse mit einem prägnanten Zitat von Castner/Koch (1996) zusammen:

„Die Suggestopädie ist kein Wundermittel, wohl aber ein Weg, der stressfreies Lernen ermöglicht und dabei auf jeden Fall die gleichen, wenn nicht größere Lernerfolge erzielt als konventionelle Verfahren.“ (Castner/Koch, 1996, zit. nach Feichtenberger, 2007:9)

Ein weiterer Ansatz, der dem Schüler ein entspannteres Lernen ermöglichen kann, ist die Hypnotherapie. Lorenz (2011) praktiziert diese Methode erfolgreich in ihrer Lerntherapie für Kinder und Jugendliche im Rostocker Duden-Institut speziell für Kinder, die eine Legasthenie oder Dyskalkulie haben. Die Kinder werden dabei durch entsprechende Musik und Geschichten (Phantasie Reisen) in einen entspannten, jedoch wachen Zustand (Trance) versetzt, in dem die kontrollierte Aktivität des Bewusstseins vermindert und das selbstständige Funktionieren des Unbewussten verstärkt wird. Diesen Zustand nutzt sie, um suggestiv, ressourcen- und lösungsorientiert mit den Kindern zu arbeiten. Sie versucht bei den Schülern dabei Ängste abzubauen, das Selbstbewusstsein zu stärken, bereits vermittelten Unterrichtsstoff zu repetieren sowie Lernstrategien zu verinnerlichen, die das Lernen rationalisieren, aber auch zu neuen Lösungen führen (Lorenz, 2011).

Im Englischunterricht in der Schule können sich die Lehrer zwar nicht die Zeit nehmen, um intensiv und so fachkundig hypnotherapeutisch oder suggestopädisch zu arbeiten, wie dies in der auf Lerntherapie spezialisierten außerschulischen Praxis der Fall ist. Jedoch ist vorstellbar, in den Wiederholungsphasen oder etwa binnen fünf Minuten am Ende der Stunde Ziele wie Stressabbau, Stärkung des Selbstbewusstseins, tiefes Abspeichern von Gehörtem und das Finden neuer Lernwege bewusst zu verfolgen.

5.4.4 Multisensorisches Lernen

Bei den multisensorischen Ansätzen werden allgemein beim Lernen gezielt mehrere Sinne der Kinder angesprochen. Multisensorische Methoden sind auch bekannt als VAK-Lernmethoden (VAK = visuell, auditiv, kinesiologisch). Auch sie basieren wieder auf neurowissenschaftlichen Forschungsergebnissen (Klimesch, 1988; Eberhardt-Metzger, 1998): Sensorisch wirksame Stimuli werden demnach im Gehirn in gesonderten Mustern gespeichert, und dies umso ausgeprägter, je reicher sie mit Informationen bestückt sind. Ergebnisse von Klimesch (1988) verweisen darauf, dass die Geschwindigkeit, mit der das Gehirn Informationen wieder aufruft, mit der Komplexität der vernetzten Kenntnisse zunimmt. Bietet man Kindern also ein multisensorisches Unterrichtsmodell an, werden Areale im Gehirn stimuliert, die „von Haus aus“ nicht vorrangig für die Aufnahme fremdsprachlichen Materials zuständig sind und im herkömmlichen Unterricht kaum beansprucht werden, jedoch die Speicherung von Wissen unterstützen. Ein Lernansatz, der alle Sinne trainiert, sei, so postuliert Dehaene (2010: 276-278), der effektivste Weg zum Lernerfolg.

Ganschow/Sparks (1995), Schneider (1999); Macedonia (2006) und Nijakowska (2010) konnten tatsächlich nachweisen, dass die Einbindung der multisensorischen Methode in den Fremdsprachenunterricht günstige Auswirkungen auf das Sprachenlernen hat. Durch multisensorische Lernangebote gelingt es, schneller und auch nachhaltiger eine Fremdsprache aufzunehmen, da das fremdsprachliche Material durch Anwendung verschiedener spielerisch-anregender, Spaß machender Aktivitäten im Langzeitgedächtnis besser verankert werden kann. Diese Aktivitäten können taktiler, haptischer, auditiver, olfaktorischer, kinästhetischer und/oder visueller Natur sein. Macedonia (1999: 29) hält es für sinnvoll, mit dieser Methode auf die Schulklasse als Ganzes einzugehen, ungeachtet der individuellen Schwächen, Stärken und Neigungen einzelner Schüler. Es gelte allen eine möglichst große Anzahl von Stimuli anzubieten, damit jeder einen Reiz

aufnehmen könne, der für ihn effizient wirke bzw. für den er besonders empfänglich sei. Ganschow/Sparks (1995) untersuchten die Anwendung der multisensorischen Methode im Spanisch- sowie im Lateinunterricht; Schneider adaptierte die Methode für Deutsch als Fremdsprache (Nijakowska, 2010).

In den Studien von Sparks et al. (1991; 1997), Ganschow/Sparks (1995) und Ganschow et al. (1998) zeigten Schüler, die Probleme beim Fremdsprachenerwerb aufwiesen, signifikante Fortschritte in der zu lernenden Sprache, wenn sie einen multisensorischen Zugang in den Bereichen Phonologie und Orthographie erhielten. Die verbesserte Leistung konnte sich dann auch nachweislich über Jahre stabilisieren (Sparks, 1992; Ganschow/Sparks, 1995). Gleichzeitig erzielten diese Schüler auch bessere Ergebnisse in ihrer Muttersprache (Nijakowska, 2010).

Kinder mit LRS machen laut mehrerer Studien ebenfalls Fortschritte beim Lesen und Schreiben in einer Fremdsprache, wenn im Unterricht auf einen multisensorischen Ansatz zurückgegriffen wird (Macedonia, 1999; Herrmann, 2009; Nijakowska, 2010). Computertomografische Untersuchungen der Gehirne von Legasthenikern zeigen, dass das Einbeziehen aller Sinne für das Lesen und Schreiben Effekte fördert, die Schwachpunkte kompensieren (Angiulli, 2010; Dehaene, 2010).

Die am häufigsten empfohlenen multisensorischen Mittel, die legasthenen Kindern im Fremdsprachenunterricht helfen, sich Wörter besser und nachhaltiger zu merken, sind:

- der Einsatz von Wortgebärden (Robinson-Tait, 2003; Schneider/Crombie, 2003),
- das Nachzeichnen von Wörtern auf Papier, an der Tafel oder in der Luft (Nijakowska, 2010),
- der Einsatz von Wort-Bildkarten (Robinson-Tait, 2003; Schneider/Crombie, 2003),
- das Einfügen von Zeichnungen neben die zu lernenden Wörter (Robinson-Tait, 2003),
- das farbige Hervorheben von Vokalen und Konsonanten in Wörtern (Hodge, 1998)
- der Einsatz von sog. „mindmaps“ (Gyarmathy, 2001; Kenyon 2001; Birkenbihl, 2010).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Einbeziehen multisensorischer Lern- und Lehrmethoden emotionalen, stressreduzierenden und auch sozialen Faktoren beim

Wissenserwerb gebührenden Wert beimisst und als legasthenikerfreundliche Unterrichtspraxis gelten kann (Dal, 2005; Zollernalb, 2006).

5.4.5 Edu-Kinestetik

Edu-Kinestetik (auch: Kinesiologie oder Brain-Gym) ist eine Methode zur Lösung pädagogischer Probleme durch körpernahe Übungen. Die Edu-Kinestetik oder pädagogische Kinesiologie wurde ab 1990 von Dennison in den USA entwickelt und eingeführt. In einer Folgestudie aus dem Jahr 2004 legten Dennison/Dennison 26 Übungen nieder, die zur Verbesserung der Konzentration und Aufmerksamkeit ihrer Schüler dienen sollten. Ausgangspunkt der Edu-Kinestetik ist die Vorstellung von einer Energie (Qi), die in bestimmten Leitbahnen (Meridianen) durch den Körper fließe, ins „energetische Ungleichgewicht“ geraten und sich dann negativ auf die Gesundheit sowie Leistungs- und Lernfähigkeit auswirken könne (Hüsgen/Walker 2013:1). Zur Aufhebung dieses Ungleichgewichts werden die Kinder zu bestimmten Bewegungen oder das Drücken bestimmter Körperstellen animiert: Als Beispiele sind Überkreuzbewegungen wie die „liegende Acht“ oder das Drücken an den Schläfen, genannt „die Denkmütze“, zu nennen (Braingym, 2006). Vertreter der Edu-Kinestetik behaupten, dass durch die Anwendung der Übungen Gehirnareale miteinander verknüpft würden. Eine verbesserte Durchblutung des Gehirns, eine vermehrte Ausschüttung bestimmter Botenstoffe sowie die Ausbildung neuer Nervenzellen und die Festigung bereits angelegter Nervenbahnen seien Wirkungen auf physiologischer Ebene, die aus Übungen resultieren sollen (Dennison, 1990; 2004; Hannaford, 2002). Die Anwendung dieser Techniken wird besonders bei Kindern mit Lernschwierigkeiten empfohlen (Dennison, 2004).

Der proklamierte Nutzen ist, wie bei alternativen Methoden nicht anders zu erwarten, umstritten.

Hund (1997), Walbinger (1997), Walker (2004) und Federspiel/Herbst (2005) haben sich kritisch speziell mit der Edu-Kinestetik auseinandergesetzt und bemängeln, dass die Wirksamkeit nicht wissenschaftlich nachgewiesen sei und im Widerspruch zur modernen Neurobiologie und Psychologie stehe. Die zugrunde liegenden Annahmen aus der Hirnforschung seien überholt (Walker, 2004). Es sei gerade im Umgang mit Lernschwierigkeiten unerlässlich, das soziale Umfeld mit in den Blick zu nehmen, doch dies werde in der Edu-Kinestetik völlig außer Acht gelassen. Die konkrete Lebenssituation des Einzelnen werde dort ausgeblendet und der Anschein erweckt, die Kinder

könnten mittels bestimmter Techniken ihre Probleme ab- und erwünschte Fähigkeiten anschalten (Walker, 2009:2).

Befürworter kinesiologischer Methoden sehen die ganzheitliche Förderung von Schülern als wichtigen Vorteil. Stressfreies und effektives Lernen und damit eine rasche Behebung von Lernschwierigkeiten und der damit oft einhergehenden Verhaltensauffälligkeiten seien damit eher möglich (Walker, 2004). Suchodoletz (2003) bestätigt, dass es durch kinesiologische Übungen im Unterricht zu wirkungsvollen Impulsen für die Psyche der Kinder kommen könne. Macedonia (1999) stellte fest, dass nach der Anwendung kinesiologischer Aktivierungsübungen die Kinder in bestimmten Phasen ihres Fremdsprachenunterrichts konzentrierter und engagierter sind und im Durchschnitt zufriedenstellendere Lernergebnisse liefern. Gerlach (2010) berichtete ebenfalls von solchen positiven Effekten, die ihm Pädagogen in Interviews beschrieben hatten. Er empfiehlt kinesiologische Übungen auch bei Kindern mit LRS anzuwenden, da eine mögliche Ursache für LRS ein gestörtes, unzureichend harmonisiertes Zusammenwirken der beiden Hirnhälften sein kann (ebd.). Die Universität Münster entwickelte ein Programm, das die Rechtschreibleistungen von Kindern analysiert und darauf aufbauend den Förderbedarf ermittelt und individuelle Fördermaterialien erstellt, zu denen auch kinesiologische Übungen gehören, die das Lernen ergänzen (Schönweiss, 2010). Ungeachtet der unwissenschaftlichen Ursprünge und des zum Teil esoterisch anmutenden Vokabulars wird der Kinesiologie folglich in der Zwischenzeit auch von Seiten der Wissenschaft Aufmerksamkeit gewidmet. Seit einigen Jahren wird die Edu-Kinestetik im Unterricht (Lernserver der Universität Münster) eingesetzt und ist in einigen Bundesländern offizieller Bestandteil der Lehrerfortbildung.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Übungen der Edu-Kinestetik allein können kein Ersatz für eine ganzheitliche Legasthenietherapie sein. Sie können aber als eine sinnvolle Ergänzung im Bemühen um besseres Lernen für alle Kinder angeboten werden, denn kurze Unterbrechungen des Lernprozesses durch Bewegung und Entspannung wirken sich positiv auf die Konzentrationsfähigkeit und die Lernbereitschaft aus (Macedonia, 1999; Früh, 2012). Daher wurden ungeachtet der oben genannten Kritik für vorliegende Untersuchung einige nach diesem Ansatz vorgesehene Bewegungsabläufe mit den Schülern ausprobiert. Gewertet werden diese Übungen jedoch nur als eine Ergänzung zum Lernangebot und keineswegs als alleinige Therapie oder Methode zur LRS-bezogenen Förderung.

5.4.6 Davis-Methode

Die Davis-Methode ist eine besonders im englischsprachigen Raum bekannte und verbreitete Methode und wurde in den 1990er-Jahren entwickelt. Davis ist selbst Legasthener. Er gründete das Reading Research Council in den USA. Die nach ihm benannte „Davis Dyslexia Association“ bietet eine Ausbildung zum LRS-Therapeuten und auch entsprechende Therapien in vielen Ländern an, darunter auch in Deutschland.

Nach Davis (1994) liegt der Legasthenie eine besondere, erweiterte Wahrnehmungsfähigkeit zugrunde – Gerlach spricht unter Bezug auf Davis von einer Hochbegabung in visueller Vorstellungskraft (Gerlach, 2010:43).

Legasthene Kinder denken, folgt man dieser – empirisch allerdings bislang nicht bewiesenen – These, sehr ausgeprägt und fast ausschließlich in Bildern statt in Wörtern und Sätzen. Sie erfassen einen geschriebenen Text als Ganzes und versuchen, auch diesen als Bild abzuspeichern (Suchodoletz, 2003). Das LRS-Kind betrachtet die Bilder von Wörtern mit seinem „geistigen Auge“. (Dieses geistige Auge wird auch als innerer Wahrnehmungspunkt bezeichnet, von welchem aus ein imaginäres Bild betrachtet werde. [Davis, 1994: 14-19]) Dies gelingt ihm sehr gut, wenn die Wörter relativ mühelos als Bilder vorstellbar sind, z. B. „house“. Sie haben aber umgekehrt große Mühe, sich einzelne, ihnen außerhalb eines Satzes abstrakt erscheinende Wörter als Bilder vorzustellen. Die besondere künstlerisch-kreative Fähigkeit dieser Kinder bewirkt zugleich eine „Desorientierung“ und wird auf der einen Seite als Talent, auf der anderen Seite aber als (Mit-)Ursache einer LRS angesehen. Eine Desorientierung tritt dann auf, wenn sich zu bestimmten Wörtern nicht ohne Weiteres vorstellbare Bilder finden lassen, z. B. bei Artikeln oder Präpositionen. Solche Wörter werden bei Davis (1994: 247-254) als „trigger words“ bezeichnet. Das Versagen der visuellen Vorstellungskraft löse bei legasthenen Menschen bestimmte Reaktionen aus und sie entwickeln spezielle Denk- und Problemlösungsstrategien (z. B. Auswendiglernen, zwanghafte Konzentration auf das Lesen und Schreiben, vom Lesen und Schreiben ablenkendes Verhalten), um die Wahrnehmungsverzerrung zu kompensieren (ebd.).

Die sog. Fokussierungstechniken, die am Beginn einer jeden Davis-Therapie-Stunde stattfinden, sollen das Kind dazu anleiten, den Desorientierungszustand zu kontrollieren und willentlich zu deaktivieren. Mit Fokussierungsübungen steigern die Kinder ihre Konzentration und kommen in die Lage, entspannt mit dem Lernen zu beginnen. Außerdem verbessern sie mit diesen Übungen ihre Orientierung im Raum. Bei der

Davis-Therapie wird stressfrei gearbeitet und Pausen werden bewusst eingebaut. Außerdem sind Elemente integriert, die entspannend wirken. So lassen sich bei Davis sowohl Elemente des autogenen Trainings wie auch des umstrittenen NLP (Neurolinguistisches Programmieren) finden (Niedermaier, 2003).

Nach den Fokussierungsübungen sind Übungen zum Lesen und Schreiben von Wörtern vorgesehen. Buchstaben und Wörter, insbesondere Abstrakta, werden dreidimensional wiedergegeben („Symbol Mastery“), genau betrachtet und die Bedeutung nachgeschlagen. Die Wörter werden mit Knetmasse geformt und in Gestalt von Objekten, Szenen und Buchstaben wiedergegeben. Da Kinder generell viel Phantasie und Kreativität besitzen, liegt ihnen diese Methode in der Regel. Die Kinder stellen somit ihr eigenes Abbild von Wörtern her und lernen dann im nächsten Schritt, diese „geschaffenen“ Wörter abzutasten (mit den Fingern und den Augen) und so zusätzlich zum Gesamtbild einzelne Buchstaben wahrzunehmen und zu speichern. Zwei Beispiele sind im Folgenden zu sehen (Abb. 3 und 4).



Abb. 3: Knetbild „mouse“. Quelle: Eigenes Bild



Abb. 4: Knetbild „hare“. Quelle: Eigenes Bild

Meistens wird eine Davis-Legasthenie-Behandlung in Form einer Einzelberatung angeboten. In den USA wurde diese Methode von Pfeiffer (2010) für Gruppen adaptiert und auch in Schulklassen angewendet. Untersuchungen zeigten, dass alle Schüler – unabhängig davon, ob sie Legastheniker sind oder nicht – unter Anwendung der Davis-Techniken beim Buchstabieren und Lesen sowie in der Beherrschung des Grundwortschatzes besser abschnitten als Schüler, die ohne diese Hilfen arbeiteten (Niedermaier, 2003). Pfeiffer (2010) stellte jedoch fest, dass es einer umfassenden einschlägigen Vorbereitung der Lehrer bedarf. Zudem sei es von erheblicher Bedeutung, die Kinder bereits frühzeitig, schon in der Vorschule, mit Elementen der Methode vertraut zu machen.

Für die Wirksamkeit der alternativen Behandlungsmethode nach Davis gibt es keinen empirischen Nachweis. Ebenso wenig konnten in empirischen Untersuchungen zur bildhaften Wahrnehmung bisher Beweise dafür erbracht werden, dass Kinder mit LRS eine Hochbegabung im Bereich der visuellen Vorstellung aufweisen (Suchodoletz, 2003). Ebenfalls ist nicht belegt, dass Legastheniker generell eine andere Wahrnehmung und Denkweise haben. Sie haben lediglich aufgrund ihrer differenten Teilleistungen einen anderen Denk- und somit auch Lernstil (Gerlach, 2014: 2).

Suchodoletz (2003) kritisiert an der Davis-Methode vor allem die Vernachlässigung des zu einer LRS-Therapie gehörenden auditiven Bereichs. Die kinestetische und visuelle Wahrnehmung werde einseitig überbetont. Der Erwerb der orthografischen Regeln steht ebenfalls eher am Rande (Suchodoletz, 2003). Ein weiterer Kritikpunkt an der Davis-Methode ist, dass sie keine Lernstrategien zur Verinnerlichung des Lernstoffes anbietet (Gerlach, 2014: 5). Davis erklärt eine Legasthenie im Gegensatz zu wissenschaftlichen Erkenntnissen, die auf Multikausalität verweisen, monokausal, indem er postuliert, dass Legastheniker einen dreidimensionalen Wahrnehmungsstil hätten, der dann zu besagter Desorientierung führe. Der Zustand der Desorientierung ist jedoch nicht bewiesen oder empirisch belegt. Es gibt lediglich Hinweise darauf, dass einige Legastheniker Probleme in der Orientierung im Raum haben können (Gerlach, 2014:3). Psychosoziale Faktoren sowie Erkenntnisse über zentralerebrale Vorgänge werden in der Therapie nach Davis außer Acht gelassen (Bonhoff/Bonhoff, 1998). Kritiker der Davis-Methode betonen, dass eine Legasthenie auf diese Weise nicht geheilt werden kann (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V., 2012).

Dessen ungeachtet sind positive Elemente hervorzuheben, die für die Förderung legasthener Kinder im Unterricht anwendbar erscheinen:

Eine LRS wird nicht als Schwäche oder Störung gesehen, sondern als Besonderheit. Legasthene Kinder setzen ihr Gehirn „anders“ ein als Kinder ohne LRS. Wie schon in Kapitel 5.4.2 erwähnt, entwickeln Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten vermutlich Strategien, die das Gehirn zur Kompensation nutzt, wenn es eine bestimmte Funktion nicht erfüllen kann. Es restrukturiert sich, um an das gewünschte Ziel – Lesen und Schreiben – zu gelangen. Dabei scheinen die Kinder sehr phantasievoll zu sein. Ob sie tatsächlich deswegen so kreativ sind, weil sie Legastheniker sind, muss noch endgültig erforscht und geklärt werden. (Wolf, 2010) Es kann jedoch zu einer erheblichen Stärkung des Selbstwertgefühls und damit zum Lernerfolg des Kindes beitragen, wenn man wie Davis eine Legasthenie nicht als eine Schwäche sieht, sondern als eine Art Sonderbegabung bzw. als „Talent“ begreift (Suchodoletz, 2003).

Dass bei der Davis-Methode visuelle und taktile Übungen im Vordergrund stehen, kann als Vorteil betrachtet werden, denn besonders das Arbeiten mit Knete macht Grundschulkindern Freude. Ein Reiz, der mit positiven Gefühlen aufgenommen wird, kann besser verknüpft und so eher gespeichert werden (Herrmann, 2009). Durch das „Erarbeiten“ der Wörter können die Schüler eine Erleichterung beim Lernen verspüren und die Möglichkeit erhalten, eine Strategie zu entwickeln und anzuwenden, die ihnen beim Umgang mit Problemwörtern hilft.

Niedermaier (2003) stellte in Befragungen von Therapeuten und Lehrern über die Anwendung kinesiologischer Übungen als Element der Davis-Therapie fest, dass solche Übungen den Schülern helfen, sich leichter auf die an sie gestellten Anforderungen zu konzentrieren (Niedermaier, 2003). Ähnliche Erfahrungen machten Pädagogen in der Schweiz. In einigen Grundschulklassen wurde die Davis-Methode eingeführt und es zeigten sich nicht nur beim Lesen und Schreiben Verbesserungen, sondern die Schüler steigerten während des Lernprozesses mittels der Davis-Techniken ihre Konzentration und Motivation. So berichteten Grundschullehrer, dass ihre Schüler besser zuhörten und konzentrierter am Unterricht teilnahmen (Heinrich, 2004). Folgt man Zanders (2002) und den eigenen Beobachtungen der Autorin (2009), dass legasthene Kinder oft Schwierigkeiten haben, sich ihre Zeit einzuteilen, Ordnung zu halten und sich im Raum zurechtzufinden, erweisen sich die Übungen als hilfreich.

Die Davis-Methode ist so gestaltet, dass die Kinder lernen, selbst Fehler zu finden und zu korrigieren. Auch können die Instrumente gut an die Fähigkeiten des einzelnen Kindes angepasst werden. Niedermaier (2003: 3-6) geht davon aus, dass das eigen-

ständige Arbeiten ein durch die Legasthenie belastetes Verhältnis zwischen Eltern und Kind und/oder Lehrern und Kind mittelfristig spürbar entspannen könne.

Gemäß einer Umfrage (ebd.) können sich die Lehrer Elemente der Davis-Methode, vor allem das Konstruieren von Bedeutungsbildern aus Knete, kombiniert mit anderen alternativen Therapieformen, z. B. der Kinesiologie, im Schulbereich vorstellen, besonders in der Grundschule. Daher erscheint es lohnenswert, Varianten der Davis-Methode auch weiterhin im Schulunterricht auszuprobieren. Temple (1999) beschäftigte sich in seinem Buch „Legasthenie und Begabung“ ausführlich mit dem Davis-Modell und empfiehlt den Einsatz im Unterricht.

Darauf beruhend wurde im Rahmen der vorliegenden Studie Elemente der Davis-Therapie angewendet: erstens die visuelle Darstellung der Buchstaben mittels Knete zur besseren Einprägung von Wörtern und Lauten und zur Verbesserung der visuellen und auditiven Wahrnehmung und Motorik, zweitens einige Fokussierungsübungen, wie sie sowohl bei Davis als auch in der Kinesiologie zu finden sind.

5.4.7 Die motorische Mnemotechnik Voice-Movement-Icons (VMI)

„Voice-Movement-Icons“ (VMI) ist eine für den Fremdsprachenunterricht und primär für die Erwachsenenbildung entwickelte kybernetische Methode.

Aus neueren Studien, die bildgebende Verfahren anwenden, geht hervor, dass für die Sprachwahrnehmung, -steuerung und -produktion verantwortliche Areale über das ganze Gehirn verteilt und durch komplizierte Anordnungen von zueinander parallelen Verbindungen miteinander verknüpft sind (Macedonia, 2004; Herrmann, 2009; Wolf, 2010). Die relativ neue Erkenntnis, dass Sprache mehrfach und dispers in unserem Gehirn „stattfindet“, kann beim Fremdsprachenlehren hilfreich sein. Um eine Fremdsprache aufzunehmen, zu verarbeiten, zu speichern und zu reproduzieren, werden gemäß der von Macedonia (2004) entwickelten Methode VMI Motorik und Emotion als in den Lernprozess involviert angesehen. Grundlage ist Ashers Theorie der „Total Physical Response“ (TPR)²⁰. Das gesprochene (Voice) und mit einer bestimmten

²⁰ Total Physical Response (TPR) ist eine von Asher (1969; 1974) entwickelte ganzheitliche Sprachlehrmethode, die von der Annahme ausgeht, dass sich das Erlernen einer Fremdsprache im Kindesalter an der Muttersprache orientiert, beginnend mit einer langen Phase des Hörens, bevor dann eine eigene Sprachproduktion einsetzt. Die Lernenden reagieren mit Bewegung auf sprachliche Aufforderungen und verinnerlichen so das zu lernende Sprachmaterial. Asher entwickelte die Methode für Erwachsene.

Körperbewegung (Movement) dargestellte Zeichen (Icon) eines zu lernenden Wortes bietet eine Dekodierungshilfe. Sprachliches Material wird prägnant mittels Bewegung und Phantasie im Gedächtnis verankert, wobei Macedonia (2004) die Phase des Aufnehmens von neuem Sprachmaterial (Encodierung/Input) als ausschlaggebend für den Erfolg bei der Sprachproduktion (Output) betrachtet. Sie kritisiert, dass verschiedene Didaktiktheorien die Inputphase zwar behandeln, ihr enormes Potenzial und ihre Wichtigkeit für das Sprechen und die sich ergebenden Konsequenzen für die eigene Sprachproduktion aber nicht angemessen berücksichtigen: „Der Input spielt eine Schlüsselrolle im Unterricht, von seiner Encodierung hängt der Sprecherfolg wesentlich ab.“ (Macedonia, 2004: 5).

VMIs sollen einen Metacode darstellen, der aus visuellen, auditiven, kinesologischen, propriozeptiven, sprachmotorischen, semantischen und emotionalen Komponenten besteht. Bei einer solchen motorisch unterlegten Mnemotechnik ist eine ständige Bezugnahme auf die Muttersprache überflüssig, denn das in fremder Sprache gehörte oder gelesene Wort wird mit einer bestimmten Bewegung assoziiert und nicht mit der entsprechenden Übersetzung in die Muttersprache. In bestimmten Unterrichtssituationen ist die Zuhilfenahme der Muttersprache jedoch angebracht, wie oben schon angedeutet. VMIs werden eingesetzt, wenn neues fremdsprachiges Material präsentiert wird. Dabei spricht die Lehrperson ein Wort oder einen Satz vor und begleitet die von ihr präsentierten lexikalischen Einheiten mit einer spezifischen Bewegung. Die Lernenden wiederholen im Chor unmittelbar darauf das Gehörte und die diesem zugeordnete mimische bzw. körper(sprach)liche Bewegung. Zu encodieren sind jene unbekannten Wörter, die aufgrund ihrer Eigenschaft und ihrer fehlenden Assoziation zur Muttersprache schwer zu speichern sind. Sobald die Vokabeln beherrscht werden, kann die Bewegung unterbleiben. Je nachdem, welche sprachliche Struktur für die Gruppe relevant ist, kann sich die Benutzung der VMIs verlagern, z. B. von lexikalischen auf syntaktische Einheiten. Der Lehrer bemerkt und entscheidet, für welche Textsegmente und Strukturen seine Schüler VMIs brauchen. Folglich gibt es keine allgemeingültigen „Icons“, sondern diese werden vom Lehrer oder von der Gruppe gemeinsam kreiert. Die VMIs unterliegen keiner starren Metacodestruktur, wie dies z. B. in den Gebärdensprachen (Boyes/Braem, 1990) der Fall ist. Ein VMI sollte jedoch prägnant, eindeutig und unverwechselbar sein und eine Gültigkeit besitzen, die nicht spontan geändert oder ausgetauscht werden kann. In der Praxis werden die VMIs von den Lernenden wiederholt, erst gemeinsam in der Gruppe und im Anschluss dann

in Paarübungen. Durch die mnemonische Eigenschaft der VMIs bekommt die Informationsabfrage einen Reflexcharakter, d.h. der Schüler produziert die Bewegung, der Erinnerungsprozess wird angeregt und der Wortlaut abgerufen. Da die VMIs ein Kode (-system) sind, können auch Wörter und Wortkategorien dargestellt werden, die keine nachahmbare physische Form haben, wie z. B. „happyness“ oder „hope“. In diesem Fall versinnbildlicht man dann solche abstrakten Worteinheiten auf eine anschauungsfernere (aber dennoch umkehrbar-eindeutige) Art – im Gegensatz zur bildhaften Anlehnung an die Wirklichkeit, wie dies etwa bei „house“ oder „car“ naheliegend ist. Auf diese Weise können beispielsweise auch die Zeitformen im Englischen dargestellt werden, indem man der Vergangenheitsendung „-ed“ eine charakteristische Bewegung (Sprung nach hinten) zuordnet. Einige Beispiele für VMIs werden in den folgenden Bildern gezeigt (Abbildungen 5–7):



Abb. 5: Darstellung von „house“ als ikonisches VMI. Quelle: Eigenes Bild



Abb. 6: Darstellung der Vergangenheitsendung „-ed“ als symbolisches VMI.
Quelle: Eigenes Bild



Abb. 7: Darstellung von „go“ als deiktisches VMI. Quelle: Eigenes Bild

Macedonia konnte in ihrer Dissertation „Fremdsprachen lernen und Gedächtnis: sensorisches Encodieren durch Voice Movement Icons“ (2003) die Effizienz des Einsatzes der VMIs beim Fremdsprachenlernen empirisch nachweisen. Sie zeigt, dass die Inhalte der zu lernenden Sprache schneller und dauerhafter gespeichert werden und bei der Benutzung von VMIs der Schritt zur eigenen Sprachproduktion schneller und müheloser vollzogen wird, als dies bei anderen Lerntechniken der Fall ist.

Zwar können, da die Technik immer mit Bewegung verbunden ist, Schüler, die eher zum auditiven Lerntyp gehören, nicht so stark profitieren. Dennoch bringen die VMIs körperliche und geistige Dynamik in den Unterricht und fördern die Sprachaufnahme der Kinder in hohem Maße (Macedonia, 1999; Heinemann, 2012). Außerdem machen die VMIs den Kindern besonders viel Spaß, da sie ihre Phantasie spielen lassen können. Macedonia (2004) betont neben dem Effekt der enormen Aktivierung des Bewegungs- und des Phantasiezentrums unseres Gehirns und deren Beteiligung am sprachlichen Lernvorgang auch noch einen weiteren Vorteil des Einsatzes ihrer „motorikbezogen-bildhaften Lerntechnik“ (Macedonia, 1999:54), nämlich den Abbau der kommunikativen Angst- und Hemmschwelle zum Sprechen, die bei Kindern mit LRS sehr hoch ist. Das Sprechen stellt nun nicht mehr die zentrale Handlung dar, auf die die Aufmerksamkeit aller gerichtet ist, sondern die Schüler konzentrieren sich in einer gelockerten, szenisch strukturierten Atmosphäre darauf, eine Bewegung durchzuführen.

Ergänzend sei erwähnt, dass noch weitere Ansätze auf einem Zusammenhang zwischen Sprache und Motorik beruhen, so die kybernetische Methode (Dreher/Spindler, 1996). Bei dieser Methode werden Finger- und Mundbewegung in Beziehung zur Artikulation und zum Schreiben trainiert. Wie bei VMIs werden Worte als Bewegungsmuster verinnerlicht. Das Erlernen des Lesens und Schreibens soll damit erleichtert werden. und Dreher/Spindler (1996) zeigten anhand von Einzelfallbeobachtungen an Kindern mit LRS den förderlichen Effekt. Suchodoletz (2003) weist jedoch darauf hin, dass die Wirksamkeit eines vom Schriftspracherwerb losgelösten Trainings von Finger- und Mundmotorik nicht belegt ist. Ihm erscheint aber eine Einbeziehung motorischer und kinesiologicaler Übungen in ein komplexes Förderprogramm des Schriftspracherwerbs als durchaus sinnvoll. So sind in vielen LRS-Förderprogrammen kinesiologicalische und motorische Elemente bereits verankert (Suchodoletz, 2003). Heinemann (2012) empfiehlt, den natürlichen Bewegungsdrang der Kinder aufzugreifen und für das frühe Fremdsprachenlernen nutzen.

5.4.8 Fazit: Relevante Elemente alternativer Methoden

Die alternativen Methoden werden wegen ihrer Anzahl und ihrer Bedeutung für vorliegende Studie an dieser Stelle kurz separat zusammengefasst und einer Wertung unterzogen. Alternative Fördermethoden sollen, obwohl ihre Wirkung in der Regel nicht empirisch nachgewiesen ist, in das zu entwickelnde Unterrichtskonzept einfließen.

Dabei werden die Methoden allerdings nicht als komplett übernehmbar angesehen, sondern nur einzelne Elemente aus verschiedenen Methoden. Die Autorin möchte an dieser Stelle betonen, dass sie den alternativen Methoden nicht kritiklos gegenübersteht.

Besonders in der Davis-Methode sind einige problematische Aspekte enthalten. Vor allem die Idee eines „geistigen Auges“, welches jeder Mensch besitzen und Legasthenikern in bestimmten Situationen Schwierigkeiten bereiten würde, sich Wörter bildlich vorzustellen und somit zu lesen und zu schreiben, ist infrage zu stellen, denn das Erlernen des Lesens und Schreibens ist wie in Kapitel 2.2 beschrieben, ein komplexer Prozess und wird vom ganzem Gehirn verarbeitet. Auch haben nicht alle Legastheniker Probleme mit der räumlichen Orientierung. Da bei der Davis-Methode die Vermittlung von Lernstrategien einen geringen bis keinen Raum einnimmt, ist zu bezweifeln, dass man allein mit dieser Methode Legasthenikern helfen kann. Die Meinung, dass Legastheniker besondere Fähigkeiten – hauptsächlich im kreativen Bereich – besitzen, teilt die Autorin aus eigener Beobachtung, geht jedoch nicht so weit wie Davis, der behauptet, dass Legastheniker Genies wären (Davis, 1994: 3-7). Außerdem können auch andere Kinder in einer heterogenen Klasse besondere Fähigkeiten haben.

Der Annahme, dass Legastheniker Lesen und Schreiben nur mithilfe einer bildhaften Darstellung bzw. Denkweise lernen würden, ist nicht zuzustimmen, denn legasthene Kinder gehen viele verschiedene Wege, um lesen und schreiben zu lernen – die bildhafte Vorstellung ist nur einer dieser Wege. In ihrer Untersuchung möchte die Autorin verschiedenen Denk- und Lernweisen ansprechen.

Die Anwendung der VMIs ist stärker mit anderen multisensorischen Methoden zum Erlernen einer fremden Sprache zu verbinden, wie es Macedonia auch in ihrem Buch „Sinnvoll Fremdsprachen unterrichten“ (1999) beschreibt. Eine Sprache ist nicht nur zu erlernen, indem man VMIs ausführt. In einigen Demonstrationen Macedonias zum Fremdsprachenlernen wird dieser Eindruck jedoch erweckt. (Macedonia, 2010) Auch der Edu-Kinestetik steht die Autorin vorliegender Studie kritisch gegenüber. Sie teilt die Meinung von Walker (2009; Kapitel 5.4.5), dass man mithilfe von kinesiologicalen Übungen die Schwierigkeiten der Kinder nicht „abschalten“ und Stärken nicht „anschalten“ kann.

Die oben skizzierten positiven Aspekte alternativer Methoden sind jedoch nicht außer Acht zu lassen und werden – sollte die Hauptuntersuchung erweisen, dass die Schüler entsprechende Bedürfnisse haben – im neuen Unterrichtskonzept berücksichtigt. Die VMIs in Anlehnung an Macedonia, das Kneten von Buchstaben von Davis sowie

Übungen aus der Edu-Kinestetik könnten möglicherweise wichtige Bestandteile des Konzepts sein, welches durch das Einbinden von Erkenntnissen der Neurowissenschaften ein legasthenikerfreundliches Modell sein soll. Durch die Anwendung alternativer Ansätze erhofft sich die Studie vor allem eine Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder. Ob dies gelingt, wird in der praktischen Studie zu prüfen sein. Eine weitere These ist, dass die Mischung verschiedener Methoden den vielen Facetten einer LRS möglicherweise am besten gerecht werden kann. Doch gilt es zu prüfen, was sich bewährt – eine wahllose Mischung aus allem, was von Vertreterinnen und Vertretern diverser Methoden als sinnvoll erachtet wurde, kann nicht das Ziel sein.

Die Herstellung einer legasthenikerfreundlichen, motivierenden Lernumgebung erweist sich immer wieder – ob bei konventionellen oder bei alternativen Methoden – als zentrale Forderung. Auch diesen Aspekt gilt es für die qualitative Untersuchung zu beachten.

Aus den gesamten bisherigen Erörterungen und der theoretischen Auseinandersetzung mit Methoden und Ansätzen lassen sich nunmehr die forschungsleitenden Fragen dieser Studie ableiten, die in Kapitel 6.1. beschrieben werden.

6 Forschungsdesign und Verlauf der Untersuchung

6.1 Forschungsleitende Erkenntnisse und Entwicklung der Fragestellung

Die Literaturstudien für die vorliegende Untersuchung ergaben zunächst einmal, dass der frühe Unterricht in einer oder mehreren Fremdsprachen dem späteren vorzuziehen ist und dass auch früh mit dem Schreiben und Lesen in einer Fremdsprache begonnen werden sollte, was auch nach und nach in den Bundesländern für die Fremdsprache Englisch umgesetzt wird. In dem Zusammenhang muss sich Wissenschaft und Praxis auch damit befassen, welche Schwierigkeiten legasthene Kinder beim frühen Erlernen einer fremden Sprache haben. In Experimenten und empirischen Studien konnte gezeigt werden, dass sich eine Legasthenie in der Muttersprache auch auf das Erlernen einer Fremdsprache auswirken kann. Dieses Ergebnis verweist auf die Wichtigkeit, legasthene Kinder in dem relativ neuen Umfeld des frühen Fremdsprachenlernens nicht aus dem Blick zu verlieren. Es gilt, diese Kinder ebenfalls schon früh im Fremdsprachenunterricht zu unterstützen – nicht zuletzt, damit Freude am Erlernen einer Fremdsprache entsteht und erhalten wird, was die gesamte weitere Lernbiographie prägen könnte.

Die Erkenntnisse der in den Kapiteln 4 und 5 referierten Autoren legen nahe, dass Fördermöglichkeiten bzw. -programme, die dieses Thema umfassend und fundiert aufgreifen und sich besonders mit der Fremdsprache Englisch befassen, bisher eher rar sind. Vorhandene Erkenntnisse sind eher verstreut und/oder nicht empirisch belegt, sodass ein Überblick nicht einfach zu erlangen ist. Als zentral haben sich im Theorieteil die Forschungsarbeiten von Gerlach erwiesen, in denen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie eine Lehrkraft mit dem Thema Legasthenie im Fach Englisch im Unterrichtsalltag umgehen kann. Gerlach beschäftigt sich jedoch eher mit der Entwicklung von Programmen zur Unterstützung des Schreib- und Leseprozesses in der Fremdsprache Englisch (Gerlach, 2012), die primär den phonologischen Bereich abdecken. Die grundlegende Forschungslücke bleibt somit bestehen: Bisher sind kaum ganzheitliche Konzepte zu finden, deren enthaltene Unterrichtsmethoden legasthene Kinder im Englischunterricht besonders fördern und nicht zuletzt eine lernunterstützende Umgebung für LRS-Kinder berücksichtigen.

In den Ausführungen zum Lehren und Lernen allgemein und besonders zum Umgang mit Legasthenikern wurde allerdings deutlich, dass es durchaus eine ganze Reihe an

einzelnen Förderansätzen gibt, die bereits in Therapien und zum Teil auch im Unterricht eingesetzt werden. Diese Ansätze sind theoretische Grundlage und Anregung für die nachfolgende Untersuchung. Doch zielt die empirische Studie nicht darauf ab, eine spezielle Methode oder eine Methodenkombination im Rahmen eines vorab entwickelten Konzepts anzuwenden und dann zu sehen, ob das den Schülern Vorgesetzte „funktioniert“. Der Weg ist eher ein induktiver, für den die bestehenden Ansätze lediglich die Folie bieten: Es gilt zu überprüfen, ob es einen Bedarf bei legasthenen Kindern gibt, der nahelegt, dass Teile dieser oben dargestellten Methoden, gerade der sog. alternativen, in ein legasthenikerfreundliches Unterrichtsmodell eingearbeitet werden können. Erst dann wird ein Konzept entwickelt und abschließend geprüft, wie die Kinder darauf reagieren.

Die übergeordnete Forschungsfrage ist folglich, wie die Kinder den Englischunterricht selbst wahrnehmen und wie er zu ihren Gunsten verändert werden könnte. Daraus leiten sich drei Fragestellungen ab:

Fragestellung 1: Lage der Kinder:

Wie ist die Lage der Kinder und der Lehrer im Fach Englisch in der Grundschule und was denken sich die Kinder, wie ihr Unterricht ablaufen könnte? Welche Fördermöglichkeiten im Fach Englisch können sich Grundschüler mit LRS vorstellen? Welche Anregungen und Ideen haben sie für ihren Unterricht?

Fragestellung 2: Entwicklung und Vorstellung eines Unterrichtskonzepts:

Wie kann ein Unterrichtskonzept aussehen, in dem sich die Vorschläge und Ideen der Schüler und Lehrer wiederfinden?

Fragestellung 3: Überprüfung des Unterrichtskonzepts:

Wie nehmen die Schüler das auf sie adaptierte Unterrichtskonzept an und was äußern sie dazu?

Ein Zitat zu „Dyslexia friendly schools“ (Coffield et al., 2008: 356) sei als jener Leitgedanke zitiert, dem nach den bisherigen theoretischen Erkenntnissen die nachfolgend beschriebene empirische Untersuchung folgt:

„An important part of developing and evaluating dyslexia friendly practice is listening to the pupils these practices are designed to support.“ (Coffield et al., zit. nach Reid et al., 2008: 356)

Es wird als unabdingbar angesehen, die Schüler selbst erst einmal zu Wort kommen zu lassen. Daher sind Ausgangspunkt der Entwicklung des neuen Unterrichtskonzepts für

legasthene Schüler im Englischunterricht die Bedürfnisse der Kinder, die im Rahmen einer umfassenden Feldstudie erhoben wurden.

6.2 Zur Forschungsmethodik

Die Studie gehört in das Gebiet der Handlungs- oder Aktionsforschung, da sie nicht unmittelbar zu einer neuen und empirisch fundierten, generalisierenden Theoriebildung beiträgt, sondern zunächst nur erkundet und auslotet, wie Schüler in einem konkreten Umfeld besser lernen können. (Zur Methodik der Aktionsforschung u. a. Altrichter, 2011.) Die Aufgabenstellung erwuchs aus einer typischen und konkreten Problemlage einer speziellen Gruppe. Der konkrete Gegenstand und nicht vorab entwickelte Theorien und Hypothesen bestimmten den Zuschnitt und den Ablauf der durchgeführten (Feld-) Forschung. Die Untersuchung setzt an konkreten Praxisproblemen an und die Autorin versuchte zum Teil direkt zu handeln und korrigierend einzugreifen. Die Forscherin nahm folglich nur in manchen Phasen der Untersuchung, z. B. in der Vorstudie, eine nicht-teilnehmende Beobachterrolle zur Informationssammlung ein (zum Ablauf der Studie s. Kapitel 6.3), gab aber dann die Distanz zum Untersuchungsfeld auf und integrierte sich selbst in die zu untersuchende Gruppe. Die in Rede stehende Gruppe beteiligte sich aktiv an der Untersuchung.



Abb. 8: Prozess der Handlungsforschung. Quelle: Stangl, 1993. URL: <http://www.stangltaller.at/TESTEXPERIMENT/experimentaktionsforschung.html> [8.11.2011]

Die vorliegende Untersuchung ist zudem an einem offenen bzw. lockeren Design orientiert: Miles/Hubermann (1994) unterscheiden zwischen straffen und lockeren Forschungsdesigns. Lockere Designs sehen sie dort, wo „neue Felder erforscht werden und die theoretischen Konstrukte und Begriffe relativ wenig entwickelt sind.“ (Miles/Hubermann, 1994, zit. nach Flick, 2004: 262)

Insgesamt ist die Studie als qualitative Interventionsstudie zu klassifizieren. Alle bei den Schülern beobachteten Auffälligkeiten wurden einzeln, für sich genommen, interpretiert.

„Qualitative Sozialforschung benutzt nichtstandardisierte Methoden der Datenerhebung und interpretative Methoden der Datenauswertung, wobei sich die Interpretation nicht nur, wie (meist) bei den quantitativen Methoden, auf Generalisierungen und Schlussfolgerungen bezieht, sondern auch auf die Einzelfälle.“ (Friebertshäuser/Prengel, 2010: 187)

Mit der qualitativen Forschung können bestimmte Probleme einhergehen. Beispielsweise seien zwei genannt: erstens die „missing data“, d. h. Daten werden wegen des offenen Designs nicht erhoben oder Fragen versehentlich nicht gestellt, zweitens die tendenziöse Stichprobenauswahl, d. h. die Forscherin bringt festes Vorwissen oder Vorurteile mit ein und wählt in ihrer Gatekeeper-Funktion die Stichprobe nicht neutral aus (Friebertshäuser/Prengel, 2010; Flick 2004). Diese Schwierigkeiten hat sich die Autorin vorab bewusst gemacht und entsprechend gegengesteuert, u. a. durch eine übersichtliche Fragestellung und die Art der Auswahl der Stichprobe/Fokusgruppe, welche nachfolgend noch ausführlich beschrieben wird (siehe Kapitel 6.3.2)

Eine Gefahr qualitativer Forschung ist des Weiteren, sich in theoretisch unfundierten Beschreibungen zu verlieren. Dem kann man entgegenwirken, indem man nicht unvorbereitet ins Feld geht. Eine Vorbedingung ist:

„Gründliches Wissen über die Natur des Menschen und der Gesellschaft, bevor man einen besonderen Aspekt des menschlichen Zusammenlebens in der Gegenwart erforscht. Alle Informationen über diesen Gegenstand, seien sie empirischer oder theoretischer, wissenschaftlicher oder literarischer Art, sollten gesammelt und verarbeitet werden.“ (Friebertshäuser/Prengel, 2010:198)

Qualitative Studien weisen keine statistische Repräsentativität auf. Die Ergebnisse solcher Studien sind – verglichen mit ihren quantitativen Pendanten – anfälliger für Missverständnisse, da sie oft nicht in Tabellenform oder mit Zahlen oder Grafiken dargestellt werden können, sondern „nur“ als verbal gefasster, evtl. umfangreicher Bericht über einzelne Fälle (Flick, 2004). Jedoch können qualitative Studien auf Phänomene aufmerksam machen, aus denen sich ggf. Hypothesengerüste für die weitere Forschung gewinnen lassen.

Im Zuge der hier vorgestellten Studie wurde sehr eng mit den Schülern zusammengearbeitet; dabei war die Autorin in bestimmten Phasen Teil der in die Untersuchung involvierten Gemeinschaft. Dies brachte die Gefahr der emotionalen (tendenziösen) Beeinflussung dieser Gemeinschaft mit sich. Sich auch emotional den Kindern zu nähern, war aber durchaus gewollt, damit sich diese in den Gesprächen öffneten. Als

entscheidender Vorteil erschien bei der Entscheidung für eine qualitative Vorgehensweise mit z. T. teilnehmender Rolle im Feld, dass der Forscher viel näher an den Untersuchungsgegenstand herankommt als mit anderen Forschungsstrategien. Dieser Weg versprach also ein deutlicheres Bild davon zu erhalten, was es aus der Sicht der Kinder heißt, als Legastheniker eine Fremdsprache zu erlernen. Der Forscher ist im Zuge der quantitativen Forschung allerdings keine immer zu kontrollierende Störquelle.

„Während in quantitativen Studien Forscher und Beobachter personell getrennt sind, (Friedrichs, 1999, S. 275), wird in qualitativen Studien die personelle Identität und eine zumindest teilweise und zeitweilige Identifikation mit dem Feld vorausgesetzt.“ (Atteslander, 2000: 79)

Da die Studie nicht zuletzt klären sollte, inwiefern das neu entwickelte und zu erprobende Unterrichtskonzept auf die Probanden wirkt, trug sie intervenierenden Charakter. Denn es war erforderlich, wichtig und möglich, sehr intensiv mit den Testpersonen zu interagieren, dabei Fördermaßnahmen besser an diese anzupassen sowie verwertbare Rückmeldungen von ihnen zu bekommen. Die Erkenntnisse sollten direkt in die Praxis zurückfließen und dort weiterentwickelt werden. Der zuständigen Lehrerin wurden die Ergebnisse der Gespräche vorgelegt; dies sollte dazu dienen, ihr ihre eigene Alltagsroutine vor Augen zu führen. Die Autorin wurde zur Beraterin und Begleiterin der Pädagogin und veranlasste diese zu einer Auseinandersetzung mit dem neuen, ihr geeignet erscheinenden Konzept.

Der Forschungsprozess war in mehrere Phasen unterteilt, in denen auf mehrere methodische Instrumente zurückgegriffen wurde. Über den Ablauf und die jeweils angewandten methodischen Instrumente geben die folgenden Kapitel detailliert Auskunft.

6.3 Durchführung der Feldstudie

6.3.1 Voruntersuchung in gemischten Klassen

Vor der eigentlichen Studie erfolgte eine Unterrichtsbeobachtung an drei Schulen in drei gemischten Grundschulklassen im Fach Englisch. Die Voruntersuchung sollte dazu dienen, das Feld kennenzulernen und die Auswahl einer Stichprobe/Fokusgruppe vorzubereiten. Am Ende sollte zu entscheiden sein, ob in solch gemischten Klassen, in denen sich legasthene Kinder und Nicht-Legastheniker befinden, weitergeforscht werden sollte oder in reinen LRS-Klassen. Es sollte zudem ermittelt werden, wie der Unterricht im Einzelnen abläuft.

Da es sich bei dieser Beobachtung um eine Vorstufe der Hauptuntersuchung handelte, wurden zunächst Befunde, die das Makrosystem Schule charakterisieren (z. B. Schulklima, Kontakte zwischen Schule und Eltern, außerschulischer Bereich, Konflikte zwischen den Schülern, Ausstattung der Schule), ausgeblendet. Die Aufmerksamkeit galt ausschließlich dem Mikrosystem Englischunterricht (Unterrichtsstil, -klima, -form, -methoden, -organisation, Schülerverhalten). Erst wenn der Beobachter mit dem zu untersuchenden Feld vertraut geworden ist, kann er gezielter fokussierend und selektiv vorgehen. Den Unterrichtsbesuchen wurde ein an Groot-Wilken²¹ (2005) angelehntes Kategoriensystem zugrunde gelegt. Die Autorin konzentrierte sich hierbei nur auf solche Kategorien, die für ihre spätere Hauptuntersuchung relevant zu sein schienen: methodische Aspekte des Fachs, Sozialformen, Medien im Unterricht, Unterrichtssprache, Interaktionen, kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten, Elemente des Unterrichts, Klassenraum und Differenzierung.

In jeder der drei Schulen wurden jeweils fünf Unterrichtsstunden bei derselben Fachkraft und in derselben Englischklasse beobachtet. Es wurden nur Klassen ausgewählt, in denen tatsächlich auch legasthene Kinder unterrichtet wurden. Das Unterrichtsgeschehen wurde in (Gedächtnis-) Protokollen festgehalten und im Anschluss daran den einzelnen Kategorien zugeordnet. In einem ersten Schritt wurde folglich alles im Unterricht Vorkommende notiert, das mit der Anwesenheit legasthener Kinder verknüpft

²¹ Das Projekt EVENING (= Evaluation Englisch in der Grundschule) untersuchte und evaluierte den Englischunterricht ab Klasse 3 in NRW über mehrere Jahre. Eines der Module, die bearbeitet wurden, war die Unterrichtsbeobachtung und Sprachstandserhebung an sechs Grundschulen (Groot-Wilken, 2005, zit. nach Engel/Groot-Wilken/Thürmann 2009: 124).

zu sein schien. Auf diese Weise konnten schon erste Anhaltspunkte zum Umgang mit Legasthenie im Fach Englisch in der Grundschule gesammelt werden. Die Beobachtungsphasen in den einzelnen Grundschulen dauerten insgesamt einen Monat. Die Autorin selbst war nicht in die im Unterricht ablaufenden Aktivitäten involviert. Sie nahm eine nicht-teilnehmende Rolle im Feld ein. Distanzierte Betrachtung und darauf basierende anschließende Reflexion standen hier im Vordergrund. Die Beobachteten wurden über die Forschungstätigkeit aufgeklärt; die Autorin war für die Schüler präsent und wahrnehmbar.

6.3.2 Bestimmung der Fokusgruppe

Am Ende der Voruntersuchung stand die Bestimmung der Stichprobe bzw. Fokusgruppe. Da die Verfasserin auch als Lehrerin tätig ist, verfügt sie über Schulerfahrung, kennt die Probleme und Eigenheiten des Feldes und hatte dadurch einen guten Zugang zum Areal. Eine grundlegende Entscheidung war, dass die Hauptuntersuchung an einer Gruppe aus ausschließlich legasthenen Schülern durchgeführt werden sollte, da dies einen höheren Erkenntniswert versprach und angesichts der Vielfalt an einzusetzenden Methoden und Instrumenten der zielführendere und überschaubarere Weg zu sein schien. Die Autorin interessierte sich für eine Gruppe von Schülern, die alle von einer LRS betroffen waren (und es nach wie vor sind) und zeitgleich (simultan) in einer Klasse unterrichtet wurden. Dies war also eine ausschließlich mit LRS-Schülern besetzte Klasse. Es ging nicht darum, eine typische, üblichen Standards entsprechende Grundschulklassenrealität abzubilden. Auch wollte sie nicht die komplette Alltagspraxis dieser LRS-Klasse wiedergeben. Für sie war es wichtig, eine hinreichende Anzahl von Schülern mit genau dieser Lernschwierigkeit intensiv beobachten und befragen zu können. Durch den konzentrierten und intensiven Kontakt mit den Mädchen und Jungen sollte eine stabile emotionale Bindung zu den Schülern aufgebaut werden, was beim Umgang mit Kindern besonders wichtig ist. Dies war in einer vergleichsweise kleinen, homogenen Gruppe eher zu erwarten.

Für ihre Fokusgruppe wählte die Verfasserin eine LRS-Klasse an einer der vier staatlichen Grundschulen aus. An dieser Schule werden 15 Klassen mit insg. rund 300 Schülern unterrichtet. Es handelt sich um eine Grundschule mit separaten LRS- und Sprachheilklassen. Neben dem richtliniengemäßen Unterricht mit Förderung in den Fächern Deutsch und Mathematik begegnen die Kinder ab dem 1. Schuljahr der

englischen Sprache. Schüler mit besonders ausgeprägten Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben können an dieser Grundschule in separaten Klassen der Jahrgangsstufen 2 und 3 beschult werden. Gearbeitet wird nach einem speziellen, für diese Grundschule geltenden Rahmenplan. Ab der Jahrgangsstufe 4 werden die Schüler wieder in die Regelklassen integriert.

In der ausgewählten Klasse wurde am Ende der Jahrgangsstufe 2 hospitiert und dann auf der Jahrgangsstufe 3 insgesamt ein Jahr geforscht. Die Schulleitung und die Eltern der Klasse wurden bezüglich des Forschungsvorhabens schriftlich informiert und gaben ihre Erlaubnis.

Die Klasse umfasste zwölf Schülerinnen und Schüler, die alle an der Untersuchung teilnahmen. Beim Selbsteinschätzungstest dieser Untersuchung (Kapitel 6.2.3.) nahm jedoch ein zusätzlicher Schüler teil. Danach konnte dieser aufgrund psychischer Probleme nicht mehr an der Untersuchung teilnehmen. Deshalb besteht die Fokusgruppe aus 12 Teilnehmern. Bei diesen Kindern war bereits in der ersten Klasse eine LRS diagnostiziert und eine Empfehlung für eine spezielle Förderung ausgesprochen worden. Die Schüler erhielten drei Stunden Englisch pro Woche. An dieser Schule sind Pädagogen, die in den LRS Klassen unterrichten, nach ihrem Lehramtsstudium zusätzlich zu Lerntherapeutinnen und Lerntherapeuten ausgebildet wurden. Dadurch sind sie in der Lage eine LRS zu diagnostizieren und entsprechende Fördermaßnahmen im Unterricht oder in zusätzlichen Förderstunden durchzuführen. Desweiteren erhalten sie auch die Möglichkeit zur regelmäßigen Weiterbildung zum Beispiel in Form von Supervision, Workshops oder regionalen Therapeutentagungen. Die Englischlehrerin der Kinder hat eine Unterrichtserfahrung von 30 Jahren.

Sie kooperierte in sehr kollegialer Weise mit der Autorin und war an der Untersuchung persönlich interessiert. Die forschungsethischen und datenschutzrechtlichen Aspekte sind beachtet wurden und alle personenbezogenen Daten wurden im Sinne des Datenschutzes anonymisiert.

Die Aufmerksamkeit wurde auf diesen eng begrenzten Feldausschnitt konzentriert, um auch tiefer gehende Erkundungen zu ermöglichen. Wegen der kleinen Zahl an Beteiligten und des explorativen Charakters der Untersuchung wird im Folgenden nicht von einer Stichprobe gesprochen, da der Ausschnitt aus der Schulpraxis – und damit aus den Gruppen der in sie involvierten Akteure – nicht stellvertretend für die Grundgesamtheit stehen kann. Die ausgewählte Gruppe repräsentiert keineswegs alle Typen von Kinderpersönlichkeiten mit LRS im Fach Englisch in der Grundschule. Treffender ist der

Begriff „Fokusgruppe“. Dies ist eine kleine Gruppe von Beteiligten, die an einer einmaligen, zeitlich begrenzten Untersuchung zu einem bestimmten Thema teilnehmen und sich dazu äußern. Die in eine Fokusgruppe einzubeziehenden Mitglieder werden aufgrund gemeinsamer Interessen oder eines Charakteristikums, das mit dem Untersuchungsgegenstand zusammenhängt (für diesen spezifisch ist), ausgesucht. Fokusgruppen sind geeignet, Anregungen zum Umgang mit einem bestimmten Thema zu geben (Flick, 2004). Sie können Informationen darüber liefern, wie Menschen über bestimmte Aspekte oder auch Angebote bzw. Produkte denken und fühlen. Der Begriff stammt aus der Marktforschung und findet dort hauptsächlich beim Test von Produkten und Werbestrategien Anwendung. Für die Einbeziehung in Fokusgruppen werden meistens einander nicht bekannte Menschen ausgesucht. In dieser Studie kannten sich jedoch die Teilnehmer.

6.3.3 Erste Phase der Hauptuntersuchung: Ermittlung der Motivationslage, des Lernstandes und Umfeldes

In der ersten Phase der Hauptuntersuchung, die der beobachtenden Voruntersuchung und der Auswahl der Fokusgruppe folgte, sollte der Status quo im Fach Englisch erfasst werden. Es ging in erster Linie also darum, zu ermitteln, welchen Lernstand die zwölf Mitglieder der Fokusgruppe hatten. Nebenziele dieser Forschungsphase waren das gegenseitige Kennenlernen und das Ermitteln von Einstellungen zum Unterricht. Primär eingesetztes Instrument waren Tests. Begleitend fand eine begrenzte Befragung der Eltern mittels standardisierter Fragebögen statt, um den Lernhintergrund der Kinder zu erfahren. Dieser Fragebogen wurde von der Autorin entwickelt.

Nach einer auf die Schule und deren Umfeld ausgerichteten Kennenlern- und Orientierungsphase und nach Hospitation am Ende der 2. Klasse sowie Gesprächen mit der Englisch- und mit der Deutschlehrerin wurde mit den Schülern zu Beginn der 3. Klasse ein Selbsteinschätzungs- und Motivationstest sowie ein Wortschatztest durchgeführt. Beide Einschätzungsinstrumente waren für die Analysephase wichtig, um die Schüler zunächst näher kennenzulernen und einen Einblick in ihre Leistungen und ihre Einstellung zum Fach Englisch zu bekommen. Diese Tests konnten schon Hinweise darauf geben, wo die Schwierigkeiten in den Fächern Deutsch und Englisch aus Sicht der Kinder lagen.

Der Selbsteinschätzungsverfahren (s. Anhang 1) wurde in Anlehnung an Kubanek/Edelenbos (2007) durchgeführt. Jeder Schüler erhielt einen achtseitigen

Fragebogen, den er durch Ankreuzen beantworten konnte. Den Schülern wurden für die Beantwortung der Fragen fünf Bewertungsstufen – von Zustimmung bis Ablehnung – zur Auswahl vorgegeben. Demnach konnten sie die vorgegebenen Fragen mit „immer“, „oft“, „manchmal“, „ab und zu“ und „nie“ beantworten und so eine Einstufung vornehmen. Damit die Schüler ihre Sichtweisen und Meinungen möglichst korrekt einordnen konnten, wurden textliche Erläuterungen zu diesen fünf Antwortstufen beigelegt. Außerdem wurden den Kindern die Fragen und Antwortmöglichkeiten mehrmals vorgelesen und Pausen zwischen den einzelnen Abschnitten gemacht. Das Einschätzungsinstrument schloss verschiedene Facetten der Lernmotivation sowie Fragen zur individuellen Lernstrategie und zu generellen Problemen beim Sprachenlernen ein. Dementsprechend teilten sich die Themenfelder wie folgt auf:

- A. Motivation zum Lernen
- B. Haltung gegenüber Englisch
- C. Die deutsche Sprache
- D. Rechtschreibfehler
- E. Probleme
- F. Wörter und Sätze auswendig lernen
- G. Lernstrategien
- H. Was mir hilft

Dieses von Kubanek/Edelenbos (2007) in anderen Erhebungen eingesetzte (z.B. im Saarland), aber nicht standardisierte Verfahren wurde ausgewählt, da es die Schüler nicht nur zu Aspekten ihres Sprachverhaltens und ihrer Sprachkompetenzen reflektieren lässt, sondern die für die vorliegende Studie bedeutsamen Bereiche der Motivation und der Freude beim Lernen allgemein und beim Sprachenlernen im Besonderen explizit anspricht. Für den Grundschulbereich existieren nur wenig evaluierte Selbsteinschätzungsinstrumente, die jedoch für diese Studie nicht geeignet sind, da sie sich hauptsächlich auf die zu erlernenden Fertigkeiten des jeweiligen Faches beziehen und die die Bereiche Motivation und Einstellung kaum behandeln. Zu nennen wäre hier ein von Praktikerinnen und Praktikern konzipierter und erprobter Fragebogen zur Selbsteinschätzung in der Grundschule für die Jahrgangsstufe vier und fünf, herausgegeben von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2010). In diesem werden die Schüler aufgefordert, ihre Interessen, Kompetenzen und Leistungen selbst einzuschätzen. Die sowohl fachbezogenen als auch fachübergreifenden Fragen geben der Lehrkraft Aufschluss darüber, wie reflektiert

Schüler ihre eigene Lernentwicklung beobachten können. Das Material gibt Impulse für Gespräche zum Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung der Kinder sowie für Gespräche mit den Eltern (Bildungsserver Berlin-Brandenburg, 2010).

Für die Sekundarstufe gibt es bereits gut evaluierte Beobachtungs- und Einschätzungsbögen, die zum einen Reflexionen über eigene Stärken (Willenbring, 2005) und Kompetenzen anregen und zum anderen Aspekte des Arbeitsverhaltens (LISUM Bbg. 2005: 61ff) erfragen. Da diese jedoch zum einen auf ältere Schüler konzipiert und zum anderen für legasthene Kinder zu umfangreich sind, konnte die Autorin nicht auf diese Instrumentarien zurückgreifen.

Der an den für diese Untersuchung ausgewählten Selbsteinschätzungstest anschließende Wortschatztest wurde ebenfalls von Kubanek/Edelenbos (2007) für die Klassen 3 und 4 konzipiert. Er orientiert sich am Niveau A1 des Europäischen Referenzrahmens und vermittelt ein zuverlässiges Bild vom Lernstand der Schüler im Bereich Wortschatz. Die Autorin entschied sich für diesen, da er mehrdimensional ist, d.h. er erfasst die Bereiche Wortkenntnis, Semantik und Sprachbewußtsein.

Der Test umfasst sechs Ebenen, doch kam für die Studie nur Ebene 1 in Betracht: Es sollte herausgefunden werden, welchen Grad der Sprachbeherrschung einzelne Schüler erreicht haben und welche Problembereiche es zu dem Zeitpunkt gab. Der Fokus richtete sich zudem auf das Hörverstehen. Der Verfasserin war wichtig herauszufinden, bei welchen Wörtern die Schüler Schwierigkeiten beim Hören und beim Schreiben haben.

Bei der Elternbefragung kam ein standardisierter und einfach zu beantwortender Fragebogen (s. Anhang 3) zum Einsatz, da Erwachsene oft nicht so bereitwillig wie Kinder offen und mündlich befragt werden wollen. Die Eltern wurden gebeten, den Fragebogen selbstständig schriftlich auszufüllen. Der Vorteil dieser Methode ist, dass man in relativ kurzer Zeit Antworten zu einigen ausgewählten Aspekten erhält und nicht erst eine Vertrauensbasis zwischen Interviewer und Befragten aufgebaut werden muss. Der Fragebogen umfasste sechs Fragen. Die ersten Fragen bezogen sich auf die individuelle LRS- bzw. Lese- und Schreibgeschichte des Kindes. Da beispielsweise das Vorlesen und Erzählen von Geschichten nachweislich von großer Bedeutung für das Lesen- und Schreibenlernen in der eigenen und in der Fremdsprache sind, war es wichtig zu erfahren, wann und mit welcher Intensität das Kind die Möglichkeit bekam, sich erste Vorstellungen von Lauten und Wörtern zu machen (Wolf, 2010).

Anschließend wurde eine offene Frage zu den Fördermöglichkeiten bei LRS gestellt; die Eltern hatten die Option, diese frei zu beantworten.

6.3.4 Zweite Phase der Hauptuntersuchung: Erfassen der Ansichten und Anregungen der Kinder

Im Zentrum dieses explorativen Teiles standen Befragungen der Kinder. Ein qualitativ-exploratives Vorgehen war hier sinnvoll, da es sich um „fremde Lebenswelten und Deutungssysteme in der eigenen Gesellschaft [handelt], über die wenig bekannt ist, an deren Beschreibung aber Interesse besteht.“ (Friebertshäuser/Prenzel, 2010: 191) Exploration bezeichnet „das umfassende, in die Tiefe gehende, detektivische Erkunden des Forschungsfeldes.“ (Kromrey, 2000: 67). Im Fokus der Untersuchungen standen die subjektiven Empfindungen, Meinungen und Sichtweisen einzelner Schüler. Es sollte von innen heraus – von der „Basis“ her – erkundet werden, welche Unterstützung sich legasthene Kinder im Fach Englisch vorstellen könnten, um davon ausgehend Förderstrategien für Grundschulkinder mit LRS im Fach Englisch zu entwickeln.

Für die Befragung der Kinder änderte die Autorin ihre Rolle im Feld – von der distanzierten Beobachtung hin zur intensiven Teilnahme, wobei sie sich der generellen Schwierigkeit immer bewusst war, dass die von den Kindern zur Sprache gebrachten Erfahrungssequenzen letztlich in analysierbare Informationen umgewandelt werden müssen. Die nach den Tests durchgeführten Gespräche hatten das Ziel, die Schüler, für die ein Unterrichtskonzept für das Fach Englisch entwickelt werden sollte, zunächst einmal nur erzählen zu lassen und ihnen zuzuhören. Ähnlich gingen Coffield/Riddick/Barmby/O'Neill (2005) und De Leeuw (1997) vor. Sie führten Interviews in relativ kleinen Schülergruppen durch, um herauszufinden, was die Schüler über ihr eigenes Verhältnis zur Legasthenie dachten und fühlten, zum Umgang mit dieser seitens der Lehrer, aber auch allgemein über das Lernen und über die in der Schule angewandten Lernstrategien (De Leeuw, 1997). Auch Kübler (1991) bietet eine Vorlage. Sie befragte im Rahmen ihrer Dissertation 22 erwachsene Englischlernende in der Schweiz, wie sie eine fremde Sprache lernten und wie sie bzw. was sie beim Spracherwerb im Unterricht (Volkshochschule, Sprachkurse) denn empfinden und in sich aufnehmen.

Gerade, wenn man erfahren möchte, wie Kinder beim Lernen denken, ist es für die Auswertung der Interviews wichtig zu wissen und auch zu akzeptieren, dass das von Kindern Erzählte oftmals eine Mischung aus dem ist, was sie glauben, was Lernen in

einer entsprechenden Umgebung bedeutet, und dem, was sie wirklich „denken zu denken“:

„[L]earners' reports are representations of their thoughts about their thinking. [...] Perceptions learners have of learning and of the learning context combined with their beliefs about what learning is seem to have an effect on how they approach learning.“ (Kübler, 1991: 42)

Ziel der Befragungen war, ein an den Schülerbedürfnissen ausgerichtetes Unterrichtskonzept für eine Lektion zu entwickeln. An der Stelle sei noch einmal festgehalten: Die Interventionsmaßnahme wurde bewusst erst später – induktiv – aus dem Datensatz der Äußerungen und Mitteilungen der Schüler entwickelt. Auch ging die Forscherin möglichst ohne Vorbehalte, d. h. ohne sich aus der einschlägigen Literatur bestimmte, vorab als wichtig eingestufte Aspekte herauszunehmen, an die Befragungen.

Der Forscherin war für vorliegende Untersuchung nicht wichtig, die Teilnehmer nur als Gruppe zu betrachten. Es wurde daher von der herkömmlichen Art der Befragung von Fokusgruppen abgewichen: Die zwölf Mitglieder der Gruppe wurden nicht en bloc, sondern paarweise zu ihren Ideen zum Englischunterricht interviewt. Es gab dabei aber die Möglichkeit, Meinungen und Aussagen einzelner Befragter den anderen vorzulegen, wobei diese sich frei entscheiden konnten, ob sie sich ihrerseits dazu äußern wollten. Bei der Befragung von Zweiergruppen war es erwünscht, dass der eine auf die Aussagen des jeweils anderen eingeht und sich von diesem anregen und beeinflussen lässt. Diskussionen wurden angestrebt und auch spontane emotionale Reaktionen zugelassen. Relativ stabile Meinungen und Einstellungen bildeten sich oft erst im Laufe einer Gruppendiskussion heraus.

Diese alternative Vorgehensweise in der Fokusgruppe, die Befragung von Zweiergruppen oder auch Einzelpersonen, hat den Vorteil, dass man „Machthierarchien unter Schülern“, unterschiedliches Leistungsniveau, Animositäten und Konfliktpotenziale, die in einer Klasse herrschen, ausschalten kann und so auch die Standpunkte der Minderheiten nicht unterzugehen drohen. Es wurden folglich immer jeweils zwei Schüler befragt. Der Verlauf bestätigte das Vorgehen: Die Schüler fühlten sich sicherer und freier, wenn sie gemeinsam in das Gespräch einbezogen wurden und sich so auch gegenseitig Anregungen geben konnten. Bestimmte Meinungen und Einstellungen bildeten sich oft erst situativ innerhalb des von der Autorin initiierten Gesprächs heraus. Im „Schutz der Gruppe“ wurden die Schüler an die Untersuchung herangeführt.

Während der gesamten Befragungsphase war es gewollt, dass die Schüler frei erzählten. Die Durchführung der Befragung lehnte an dem Verfahren des narrativen Interviews an. Bei narrativen Interviews werden in der Regel weder ein Leitfaden noch ein vorgefertigter Fragebogen verwendet und es werden Unterbrechungen zugelassen. Das Interesse des Forschers besteht lediglich darin, eine Erzählung in Gang zu bringen (Atteslander, 2000). Doch ist die in dieser Untersuchungsphase praktizierte Interviewform nicht als rein narratives Interview zu bezeichnen, sondern als Interview mit narrativen Zügen. Denn es wurde durchaus auch mit einem Leitfaden gearbeitet, um bestimmte Aspekte, die die Untersuchung berücksichtigen sollte, nicht zu vergessen. (siehe Kapitel 6.2) Gerade Kinder schweifen beim freien Erzählen vom eigentlichen Thema ab. Dies muss in Grenzen gehalten werden, was mit dem unterstützend eingesetzten Leitfaden möglich ist.

Es handelte sich folglich um teilstrukturierte Interviews, da mit einem strukturierten Leitfaden gearbeitet wurde. Es wurden offene Fragen gestellt, aber keine Antwortoptionen vorgegeben. Alle laut Leitfaden vorgesehenen Fragen wurden angesprochen, die Abfolge der Fragen jedoch flexibel gehalten. Die Schüler konnten sich frei zum Thema äußern und das wiedergeben, was ihnen zum Thema einfiel. Den Befragten wurde somit hinreichend Spielraum für eigene Beispiele, Fakten und Formulierungen gelassen. Dies war in dieser Analysephase besonders wichtig, da nach Anregungen für ein neues Unterrichtskonzept gesucht wurde und die Meinung der Schüler zentral war. Dazu versuchte die Autorin ein Vertrauensverhältnis zu den Schülern aufzubauen, vertiefte sich in der Welt der Befragten und brachte ein sympathisierendes Verständnis für deren Lernschwierigkeiten zum Ausdruck. Sie passte sich dem Kommunikationsstil der Kinder an. Durch die Offenheit der Gespräche hatte sie die Möglichkeit, auch auf unerwartete Aspekte während des Interviews einzugehen. Sie konnte sich auf individuelle Bedürfnisse der Befragten einlassen, sofern dies dem Forschungsergebnis dienlich war. Die Befragten sollten sich nicht als „Datenlieferanten“ fühlen, sondern das Gespräch mitbestimmen.

Die Gespräche mit den Kindern gliederten sich in drei Teile:

Teil A

Zu Beginn des Interviews wurde darauf geachtet, dass die Schüler eine gewisse Anlaufphase benötigten. Sie brauchten einige Einstiegsfragen, um sich in den Interviewablauf einzugewöhnen. Es kam sehr darauf an, eine gute und vertrauensvolle Gesprächs-

atmosphäre zu schaffen. Die ersten Fragen waren kurz gehalten und schnell zu beantworten und betrafen allgemeine Daten zur Person. Danach wurden die Mädchen und Jungen allgemein zur Schule und zu ihren Hobbys befragt. Die Autorin erfuhr dabei etwas über die Sichtweise und Gefühle bezüglich des Englischlernens und -unterrichts. Die Schüler berichteten auch über die Englischkenntnisse ihrer Geschwister und Eltern. In diesem Abschnitt wurden Themenbereiche angesprochen, die offen gestaltete Erzählaufforderungen erlaubten und zum Erzählen anregten. Die Schüler sollten das jeweilige Gespräch mit Erlebnisschilderungen aus ihrem Alltag bereichern. Hierfür musste ausreichend Zeit (ca. 30 Minuten) eingeplant werden, um subjektive Explikationen zu erhalten. Um eine Suggestivwirkung zu verhindern, wurden Ja-Nein-Fragen vermieden (die Autorin eröffnete ihre Fragen mit der Aufforderung: „Erzähl doch mal...“). Bei einer unvermeidlichen Ja-Nein-Dichotomie wurde gemäß Atteslander (2000) darauf geachtet, dass beide Alternativen bereits in der Frage impliziert waren.

Diese Phase des Interviews ist als „Unterhaltung“ zu charakterisieren, die ausgeprägte Sensibilität der Gesprächsleiterin für ihre Gesprächspartner und für den Gesprächsprozess als Ganzes verlangt (ebd.).

Teil B

Im zweiten Teil (B) der Befragung wurden die Kinder aufgefordert, über ihre LRS zu sprechen. Die Autorin gab den Kindern die Gelegenheit zu eigenen Vorschlägen, wie sie eventuell besser Englisch lernen und mit ihren besonderen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben einer Fremdsprache umgehen könnten. Dabei gewährten die Kinder auch Einblicke in ihre persönlichen Lernstrategien.

Hier waren Kreativität und Feingefühl gefragt, da die Beeinträchtigung nicht frontal angesprochen werden konnte. Kinder haben im Allgemeinen oft Hemmungen, über schulische Probleme zu sprechen, und es fällt ihnen schwer, sich Fremden gegenüber zu öffnen. Ein geeignetes Verfahren, dies zu umgehen, ist das Handpuppeninterview oder auch Handpuppenspiel (Paus-Haase, 1998), das hier eingesetzt wurde. Die Kommunikation zwischen Puppe und Kind unterstützt den Aufbau einer vertraut anmutenden Interviewsituation und hebt das Statusgefälle zwischen Kind und Interviewer auf. Die im Lauf der Studie ins Spiel gebrachte Puppe Jenny wurde zu einer Art „Leidensgenossin“ und nahm den Druck von den betroffenen Kindern, über sich selbst erzählen zu müssen und für sich eine Klärung zu finden. Die Probleme der Kinder wurden auf

Jenny projiziert und sogleich wurden Lösungswege für ihre Lernschwierigkeiten gesucht.

Teil C

Im dritten Teil (C) sprachen die Kinder über Möglichkeiten, die sie selbst sehen, wieder bzw. überhaupt mehr Freude und Motivation beim Lernen einer Sprache zu entwickeln, obwohl es ihnen ja oft schwerfalle, sich zu konzentrieren und sie doch regelmäßig Misserfolge im täglichen Englischunterricht erlebten. Die Autorin diskutierte gemeinsam mit den Schülern darüber, warum manche Kinder mit ähnlichen Lernproblemen wie sie selbst im Unterricht bestimmte Verhaltensweisen an den Tag legen, wie sie auf Anregungen und Hilfen der Pädagogen reagieren und welche Ideen sie hätten, wie man LRS-betroffenen Kindern helfen könnte. Auch hier wurde wieder eine besondere Art der Befragung praktiziert, um explizites Abfragen zu vermeiden. Die Verfasserin stellte den Kindern einen virtuellen Schüler vor, den sie angeblich an anderen Schulen kennengelernt hätte. Die Schwierigkeiten wurden auf diesem Wege einer fremden Person zugeschrieben.

Nur sehr selten gingen die Schüler nicht auf die Erzählaufforderung ein. Mochten die Schüler manchmal nicht antworten, führt das die Autorin darauf zurück, dass sie von den Mädchen und Jungen trotz zusätzlicher Erläuterungen wohl nicht verstanden worden war. Alle Gesprächsaufforderungen, die im Zuge dieser Befragung zum Einsatz kamen, finden sich in Anhang 4. Die Antworten der Schüler hat die Forscherin selbst parallel schriftlich festgehalten und später komprimiert (siehe folgendes Kapitel). Sie hat die Antworten der Kinder stichpunktartig mitgeschrieben. Dabei notierte sie Ausschmückungen sowie Redundanzen nicht, um Zeit zum Zuhören und Fragen zu haben. Je nach Sprechgeschwindigkeit der Schüler konnte sie die Antworten als ganzen Satz oder nur als Stichwort mitschreiben.

Um Hilfen für legasthene Kinder anbieten zu können, ist es ratsam, die gesamte Persönlichkeit „Kind“ samt Umfeld zu betrachten (Lorenz, 2011), daher wurden ergänzend auch die Eltern, wie oben unter der ersten Phase beschrieben, und kontinuierlich während der gesamten Untersuchung die Englisch- und Deutschlehrerin befragt. Diese Befragungen waren jedoch nicht so umfangreich und zeitaufwendig, da die Studie auf die Sicht der Kinder fokussiert ist. Bei den Gesprächen mit der Lehrerin handelt es sich um geplante und vereinbarte Befragungen, daher wird hier von Interviews gesprochen.

Diese wurden als nicht-standardisierte Leitfadeninterviews (Atteslander, 2000; Flick, 2004; Fiebertshäuser, 2007) in der Schule durchgeführt.

6.3.5 Dritte Phase der Hauptuntersuchung: Entwicklung und Überprüfung eines neuen Konzepts

Am Übergang zwischen der ersten und der zweiten Feldforschungsphase wurde aus den Ergebnissen der Analyse ein neues Unterrichtskonzept für eine fünf Unterrichtsstunden umfassende Lektion entwickelt. Dazu galt es zunächst, die erhaltenen Antworten zu verarbeiten. In dieser Phase, die ca. einen Monat dauerte, war die Forscherin nicht in der Klasse präsent.

Wichtigste Grundlage waren die unkodiert, zumeist stichpunktartig notierten Äußerungen der Kinder. Ähnlich wie bei der Inhaltsanalyse nach Mayring²² (2003) ergaben sich die Notwendigkeiten einer vertretbaren Paraphrasierung und daran anschließend einer Reduktion. Im Zuge einer Paraphrasierung werden aus den Aussagen Ausschmückungen, Redundanzen und Wiederholungen gestrichen. Inhaltstragende Textbestandteile werden dann auf eine einheitliche Sprachebene und die Aussagen auf eine grammatikalische Kurzform gebracht. Im zweiten Schritt werden die Paraphrasen generalisiert und zu komprimierten Aussagen reduziert bzw. zusammengefasst (Mayring, 2003).

Aus den Anregungen und Ideen der Schüler sowie der Beobachtung der Schüler und ihres Umfelds, der Befragung der Eltern und unter zusätzlicher Auswertung von Literaturstudien über Kinder und Sprache wurde ein an die Schüler angepasstes Unterrichtskonzept entwickelt. Zu betonen ist: Das Unterrichtsmodell wurde aus den Ergebnissen der vorhergehenden Untersuchungsphasen, vor allem der zentralen zweiten, entwickelt, d. h. nach den Gesprächen mit den Kindern wurde nach Unterrichtsmethoden gesucht, die sich an genau diese Schüler adaptieren ließen. Aus der Literatur bekannte Lernmethoden wurden in der Befragung nicht explizit erwähnt oder den Schülern suggeriert. Die Schüler sandten authentische Impulse aus und die Autorin entwarf ein entsprechendes Konzept. Die Methoden dafür waren laut Literatur dem Prinzip nach schon bekannt, d. h. sie wurden nicht neu von der Autorin entwickelt. Deren Einsatz,

²² Bei Mayring wird das Textmaterial gemäß einem Ablaufmodell so reduziert, dass die wesentlichen Inhalte bewahrt bleiben. Durch Verallgemeinerung wird ein überschaubarer Corpus geschaffen, der aber immer noch als Abbild der Grundaussagen gelten kann (Mayring, 2003).

Abwandlung und Einbettung in ein neues, ganzheitliches Unterrichtsmodell für Grundschüler mit LRS im Fach Englisch wurden erstmals praktiziert.

Die nun folgende Phase der Überprüfung des Konzepts lässt sich als Interventionsphase bezeichnen. Die Intervention vollzog sich während fünf Unterrichtseinheiten, die von der Autorin mit der Lehrerin gemeinsam durchgeführt wurden. Da die Autorin eine sehr komplexe Rolle in diesem Feld einnahm und ihre Aufmerksamkeit auf mehrere Sachverhalte zugleich richten musste, wurde auf eine Reihe an Methoden zurückgegriffen:

- Teamcoaching
- interaktive, teilnehmende Beobachtung: „Shadowing“
- Methode des Lauten Denkens
- Methode des Nachträglichen Lauten Denkens
- Befragung

Bei der Anwendung des neuen Unterrichtsmodells kooperierte die Verfasserin eng mit der Lehrerin („Teamcoaching“). Sie diskutierten im Anschluss an die Englischstunden über den Einsatz der von der Autorin eingeführten Methoden und Materialien. Beide bildeten ein Team und verfolgten für eine bestimmte Zeit gemeinsame Aufgaben und Ziele. Die Verfasserin hatte somit immer die Kontrolle über die Umsetzung ihres Konzepts und konnte gleichzeitig sehen, wie die Lehrerin mit diesem umging. Anregungen der Lehrerin wurden aufgenommen, das Unterrichtsmodell wurde jedoch zunächst im Verlauf der Erprobung nicht grundlegend erweitert oder verändert, sondern allenfalls in kleinen Aspekten (z. B. in der zeitlichen Planung einzelner Einheiten) angepasst, wenn sich dies im Verlauf der Gespräche als sinnvoll erwies. Das Teamcoaching ermöglichte es der Autorin auch, sich zurückzuziehen und die Reaktionen der Schüler zu beobachten. Hier bot sich die Nutzung der Methode des sog. Shadowing an (Bungard/Holing/Schultz-Gambard, 1996). Der Begriff „Shadowing“ stammt aus der Arbeitspsychologie. Das Prinzip wird primär in der Marktforschung angewendet, wenn man die Art und Weise der Verwendung eines neuen Produktes erkunden und den Konsumenten in seiner alltäglichen Umwelt beobachten möchte (ebd.; Winter, 2000). Diese Methode kann schon bei kleinen Stichproben gut funktionieren, wenn der Fall so liegt, dass durch Hinzunahme weiterer Probanden kein zusätzlicher Erkenntnisgewinn erzielt werden könnte. Durch die Auswahl typischer Vertreter einer Gruppe setzt eine theoretische Sättigung (eine rasche Abnahme des Erkenntnisgewinns bei etwaiger Vergrößerung der Stichprobe) schon bei einer vergleichsweise kleinen Teilnehmerzahl ein.

Shadowing gewinnt in qualitativen Untersuchungen zunehmend an Relevanz. Man versteht darunter eine interaktive, teilnehmende Beobachtung. Für vorliegende Studie bedeutete dies konkret: Während Schüler und Lehrerin den Unterricht mit den neuen Materialien und Konzepten durchführten, begleitete die Autorin die Schüler „wie ein Schatten“. Dabei konnte sie die Schüler beobachten, ohne diese bei ihrer Tätigkeit zu stören. Gleichzeitig hatte sie die Möglichkeit, bei erklärungsbedürftigem Verhalten und bei Problemen sofort einzugreifen und nachzufragen. Mittels Shadowing konnte erkannt werden, welche Stimmungen die neuen Unterrichtsmethoden und Materialien bei den Kindern auslösten. Besonders in Kombination mit den anderen Methoden, der Methode des Lauten oder Nachträglichen Denkens (s. u.), schien das Shadowing für die Gewinnung profunder und umfangreicher Informationen über die Schülermeinungen zum neuen Konzept methodisch gut geeignet gewesen zu sein. Auch hier stand die Sichtweise des Kindes wieder im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und es wurde eine konstruktive und intensive Kind-Lehrer-Forscher-Kommunikation gefördert.

Um herauszufinden, was die Schüler dachten und empfanden, während die Unterrichtsideen ausprobiert wurden, wurde mit den Methoden des Lauten Denkens und des Nachträglichen Lauten Denkens gearbeitet. Diese wurden im Umfeld der Denkpsychologie von Bühler bereits 1907 entwickelt, finden jedoch erst seit den 1970er-Jahren Eingang in die Unterrichtsforschung (Wagner/Uttendorfer-Marek, 1976). Für vorliegende Studie wurde eine abgeänderte Version verwendet. Die Verfasserin interessierte sich nicht in erster Linie dafür, herauszufinden, wie ein Ergebnis zustande kam oder welche kognitiven Prozesse beim Lösen eines Problems im Einzelnen abgelaufen waren, sondern wollte erfahren, wie die Schüler über die Unterrichtspraxis dachten. Sie wurden gebeten zu erzählen, ob ihnen gewisse Methoden im Englischunterricht gefallen hätten, ob sie Freude oder Ablehnung empfunden hätten und welchen Plan sie beispielsweise bei der Lösung einer Aufgabe verfolgten. Sie sollten laut denken und zugleich beschreiben, was sie machten. Die Schüler wurden somit gebeten, laut auszusprechen, was ihnen in einer bestimmten Situation beim Arbeiten mit den neuen Materialien durch den Kopf ging. Wenn die Schüler zu sehr in die Aufgabe vertieft waren und nicht gestört werden konnten, wurden sie nach Beendigung der Stunde dazu aufgefordert, „nachträglich laut“ zu denken. Besonders bei der Anwendung der Voice-Movement-Icons oder bei den Entspannungsübungen sollten die Schüler erst nachträglich erzählen, was sie bei der Ausführung gedacht hatten, da während der Bewegungs- oder der Ruhephase keine Gelegenheit dazu war. Es sollte jedoch nicht zu viel Zeit zwischen der probeweisen

Anwendung neuen Materials oder einer Lernstrategie und der Wiedergabe der dabei aufgetretenen Gedanken liegen.

Durch die Methoden des Lauten und Nachträgliches Lauten Denkens bekam die Autorin Zugang zu Gedanken und Gefühlen der Schüler und somit einen Einblick in deren innere Welt. Allerdings gab es in der hier beschriebenen Anwendung auch Grenzen. Den Kindern ging viel durch den Kopf und ihre Gedanken verloren sich hin und wieder, bevor sie diese in Worte fassen konnten.

Um eine möglichst gute Reflexion des schüleradaptierten Unterrichtsmodells zu erhalten, wurde im Anschluss an eine Phase Lauten Denkens noch einmal gezielt nachgefragt, und zwar wiederum paarweise. Dabei wurde dasselbe Erhebungsinstrument eingesetzt wie in der zweiten Phase: die offene, teilstrukturierte Befragung. Die Fragen berücksichtigten alle Aspekte des neuen Unterrichtskonzepts. Die Kinder wurden danach gefragt, wie denn die Unterrichtsstunden auf sie wirkten und was sie dabei gedacht und empfunden hätten. Zuvor wurde mittels eines kurzen Fragebogens (s. Anhang 5) herausgefunden, ob die Schüler die Stunde anders als sonst empfanden und ob diese ihnen Spaß gemacht hat. Diese zwei Fragen stellte die Autorin den Schülern nach jeder Unterrichtsstunde.

Nach der kompletten Durchführung des neuen Unterrichtskonzepts für die Lektion wurde ein informelles Gespräch mit der Lehrerin geführt. Die Autorin registrierte während dieser Konsultation alles, was der Befragte, die von Anfang an in die Untersuchungen involviert war und die die neuen Materialien und Ideen zusammen mit den Kindern ausprobiert hatte, zum Forschungsgegenstand einfiel. Es handelte sich um eine offene Befragung ohne Leitfaden. Die Befragte konnte ihre Antworten frei formulieren und Autorin und Lehrerin diskutierten über das neue Konzept.

Angesichts der überschaubaren Anzahl der beobachteten Klassen und Schüler war es der Autorin weitgehend möglich, alle Untersuchungen selbst durchzuführen. Sie entwickelte Befragungen und das Unterrichtskonzept selbst und fungierte als Beobachterin und als Interviewerin. Lediglich eine Unterrichtsstunde der Erprobungsphase war eine entsprechend ausgewiesene Studentin beteiligt, die bei den Aufzeichnungen half und, im Unterschied zur Autorin, nicht-teilnehmend beobachtete. Zudem spielte die Lehrerin in der dritten Forschungsphase eine maßgebliche Rolle.

6.4 Kindgerechte Forschung

Die Beschreibung der Durchführung der Untersuchung wird abgeschlossen mit einem Blick auf die Problematik der kindgerechten Forschung und deren Bewältigung in vorliegender Studie. Die besonderen Herausforderungen prägten den gesamten Verlauf der Untersuchung und die angewandten Methoden.

Eine qualitative Befragung von Kindern erweist sich oft als schwierig, da es nicht einfach ist, einen Zugang zur kindlichen Gedankenwelt zu finden. Daher können auf Erwachsene ausgerichtete Methoden und Auswertungsstrategien nicht unmittelbar auf Kinder übertragen werden, sondern sind an den intellektuellen Entwicklungsstand der Kinder anzupassen oder neu zu entwickeln (Heinzel, 2003). Zahlreiche Forscher kommen zu dem Schluss, dass bei Kindern andere Methoden als bei Erwachsenen angebracht sind (Honig/Lange/Leu 1999; Heinzel, 2003), denn die Zugänge der Kinder zur Interpretation der sie umgebenden Welt sind oft ungewöhnlich und kreativ.

So schien es für die vorliegende Studie richtig, die Interviews mit diversen Hilfsmitteln, z. B. mit einer Handpuppe, mit Bildkarten und Fotos, aufzulockern und auf diese Art zum Erzählen zu animieren. In der Tat hatten die beteiligten Kinder wegen ihrer LRS und des Umstandes, dass sie erst am Anfang des Fremdsprachenunterrichts standen, spürbare Unsicherheiten beim Mitteilen ihrer Erfahrungen und Wünsche, die durch Anwendung solcher Hilfsmittel gemildert werden konnten.

Oft verstehen Kinder zudem mehr, als sie verbal auszudrücken vermögen. Dies erschwert die Rekonstruktion ihrer Meinung und das Erkennen ihrer Sichtweisen. Der Einsatz nonverbaler Methoden kann hier als Unterstützung für ein Gespräch hilfreich sein; z. B. könnten Kinder etwas zeichnen oder zuweilen mit einer Bewegung oder Geste etwas verdeutlichen. Diese Möglichkeit wurde den Kindern in dieser Studie zwar angeboten, aber von diesen nicht genutzt.

Die Befragungen wurden in einer eindeutigen und den Kindern verständlichen Form durchgeführt. Ihnen wurde ein sanfter Einstieg ermöglicht, indem sie vom Forschungsgegenstand abschweifen und frei erzählen durften. In dieser Untersuchung lauteten die Erzählaufforderungen: „Erzähl doch mal, ...“, oder: „Ich möchte gerne erfahren ...“. Die Autorin passte ihre Sprechweise den kindlichen Gepflogenheiten an.

Im Gegensatz zu Erwachsenen haben die meisten Kinder noch keine Erfahrung mit wissenschaftlichen Studien und Interviews gemacht und werden zum ersten Mal von einer fremden Person aufgefordert, über sich und ihr Leben zu erzählen. Auch für die

Kinder dieser Klasse war es das erste Mal, dass eine Wissenschaftlerin zu ihnen in den Unterricht kam. Das Interview war eine ihnen neue Beziehungsform und sie mussten sich einer unbekannten Aufgabe stellen. So war es wichtig, den Kindern zu erklären, was mit der Untersuchung bezweckt wird und was Forschung allgemein bedeutet. Die Rolle der Verfasserin und ihre Funktion sowie die Dauer ihrer Untersuchung wurden ausführlich und kindgerecht aufbereitet erläutert. Für die Kinder sollte in keiner Phase eine Prüfungssituation entstehen, in der es „richtige“ und „falsche“ Antworten oder Handlungsweisen gab.

Die Aussagen von Kindern sind allgemein oft von ihrem aktuellen Befinden abhängig; das Thema des Forschers steht – möglicherweise nur momentan oder aber überhaupt – für sie nicht im Vordergrund und sie behandeln es nicht mit der Sorgfalt, die sich der Forscher wünscht. In der vorliegenden Studie kam es ebenfalls vor, dass die Schüler nicht immer in der Weise, wie es die Autorin erwartet hatte oder gewünscht hätte, reflektierten. So entstand manchmal der Eindruck, dass die Kinder auch Antworten gaben, die sie aus den Erzählungen der Eltern oder der Lehrerin kannten und von denen sie meinten, sie seien richtig. Meistens wurde diese Problematik durch nochmaliges Einbringen der Frage an einer anderen Stelle des Gesprächs gelöst.

Die Verfasserin wollte von den Kindern erfahren, was ihnen bei ihrer Lernschwierigkeit im Fach Englisch helfen könnte, und durfte deshalb den Kindern nicht schon im Gespräch ihre Meinung oder ihr Wissen „einflüstern“. Die Autorin bemühte sich in ihrer Studie daher, nicht in ein „Dilemma der Selbstpräsentation“ zu geraten, denn besonders im Gespräch mit Kindern darf sich ein Forscher nicht (all-)wissend und immer kenntnisreich zeigen (Flick, 2004: 361). Um dieses Dilemma zu vermeiden, wurden die Schüler dieser Studie in der zentralen Untersuchungsphase als Mitgestaltende betrachtet; ihnen wurde bei der Untersuchung eine aktive Rolle zugeteilt. Sie sollten als „Insider“ über ihre besondere Situation als LRS-Schüler im Englischunterricht sprechen, womit ihnen die Expertenrolle zugewiesen wurde. Deswegen fühlten sie sich in der Gesprächssituation wohl, d. h. vor allem als Schüler mit – nicht vollständig behebbarer – Lernschwierigkeit akzeptiert. Sie sollten niemals das Gefühl bekommen, dass die Verfasserin ihnen erklären möchte, wie sie anders lernen sollten; vielmehr sollten umgekehrt sie sagen, wie eine gelungene Hilfe aus ihrer Sicht und der ihrer Mitschüler aussehen könnte. Die Autorin übernahm hier den Part des Zuhörers, was eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Befragung ist. Forschern falle es generell oft schwer, diese ungewohnte Rolle einzunehmen und zu

akzeptieren, wie Heinzel (2003: 123-135) konstatiert. Es sei wichtig, sich davon zu lösen, „über“ Kinder aus der Erwachsenenperspektive zu forschen. Der Ansicht, dass Kinder ihre eigene Stimme erheben sollten, folgt die Verfasserin.

Die Autorin nahm aber auch aktiv am Unterricht teil. Die Kinder waren dank des guten Vertrauensverhältnisses bereit, eine aktive Rolle der Verfasserin in ihrer Welt zuzulassen und sahen wenig Grund, sich in dieser zu verstellen oder etwas zu beweisen. Bereitwillig gaben sie Einblick in ihr mündliches und schriftliches Englischwissen. Beim Aussprechen der englischen Wörter waren besondere Hemmungen zu erwarten. Dies war dann jedoch gar nicht der Fall, da die Verfasserin auch außerhalb der Interviews, z. B. auf dem Schulhof und beim Mittagessen, Zeit mit den Kindern verbrachte und sie so noch besser kennenlernte.

Die Gestaltung und Dauer von Interviews hängt immer vom Alter der Kinder ab. Bei jüngeren Kindern lässt die Konzentration schnell nach. Der Forscher sollte flexibel und individuell auf das Kind eingehen und, wenn notwendig, auch in der Lage sein, seine Erhebungsinstrumente mehrmals zu wechseln. In der Literatur findet man wenige Beispiele für narrative Interviews mit Kindern unter zehn Jahren, da angenommen wird, dass sie aus entwicklungspsychologischen Gründen ihr Leben als Ganzes noch nicht reflektieren könnten. Doch zeigten durchaus schon sechs- bis achtjährige Kinder, dass sie durchaus in der Lage sind, über ihre Lebenswelt Auskunft zu geben. (ebd.)

Für vorliegende Studie wurde für die Interviews der Ort bewusst ausgewählt und die Dauer kindgerecht auf durchschnittlich ca. 30 Minuten pro Gesprächsteil begrenzt. Die acht- bis neunjährigen Kinder wurden in ihrer Schule interviewt. Es wurden keine zusätzlichen Stunden an den Stundenplan angehängt, sondern die Interviews wurden in Stunden gelegt, in denen kein substanzieller Unterricht vorgesehen war, z. B. in die Klassenleiter- oder in eine Freistunde. Die Interviews und Tests wurden in kurzen Sequenzen absolviert. Lange Pausen, in denen die Kinder sich bewegen oder etwas essen konnten, lagen jeweils dazwischen.

Auf die Aufzeichnung von Daten mittels Aufnahmegeräten wurde letztlich verzichtet, da sich sowohl der Audiorecorder bei der Aufzeichnung der Gespräche als auch ein Videorecorder bei den geplanten Videoaufzeichnungen während des Unterrichts als ein Problem erwiesen. Obwohl den Kindern, wie in der Literatur empfohlen (Flick, 2004), die Angst vor der Aufzeichnung genommen wurde, indem sie das Aufnahmegerät vorher selbst ausprobieren und sie ihre Stimme hören und wiedererkennen konnten, waren sie in den Gesprächen mit Gerät nicht entspannt. Die Kinder versuchten sich durch

„alberne“ Beiträge, lautes Lachen oder Schreien in das Aufnahmegerät zu produzieren. Wenn die Kamera lief, waren sie ebenfalls nicht mit ihrer Aufmerksamkeit beim Unterricht. Dies führte immer wieder zu Unterbrechungen, sodass sich die Verfasserin schließlich für das manuelle Aufzeichnen der Gespräche entschied. Außerdem kam erschwerend hinzu, dass bei einem Schüler der Fokusgruppe keinerlei Aufnahmen gemacht werden durften. Bei Audio- und Videoaufnahmen von Schülern muss vorher die Zustimmung der Eltern eingeholt werden. Diese wurde in dem Fall nicht gegeben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die in der Literatur genannten Problemfelder, die beim Forschen mit Kindern vorhanden sein können, beachtet wurden und das Forschungsdesign entsprechend entworfen wurde. Daher kam es zu keinen großen Schwierigkeiten beim empirischen Arbeiten mit der Fokusgruppe.

Analog zur hier geschilderten Durchführung werden im nächsten Kapitel zunächst die Ergebnisse der Anfangsbeobachtungen in den drei gemischten Grundschulklassen skizziert. Im Anschluss widmet sich die Darstellung ausführlich den Ergebnissen, die in der Fokusgruppe ermittelt wurden.

7 Die Lage des Englischunterricht

7.1 Beobachtungen aus der Vorstudie

Wie unter 6.3.1 beschrieben, wurden im Rahmen einer Unterrichtsbeobachtung in drei Klassen, in denen sich LRS- und Nicht-LRS-Kinder fanden, erste Erkenntnisse zum Englischunterricht gesammelt. Diese werden im Folgenden umrissen.

Methodische Aspekte des Fachs

Im Englischunterricht standen vor allem mündliche Fertigkeiten und Fähigkeiten im Vordergrund. Drei Viertel des Unterrichts waren mündlicher Art. Alle Lehrer praktizierten einen mündlich-spielerischen Ansatz. Das Schreiben wurde wenig geübt und war für die Kinder eher fakultativ. Das Schriftbild wurde selten parallel (synchron) zum gezeichneten bzw. gemalten/gedruckten Bild präsentiert. Im Vordergrund standen Ausmal- und Zuordnungsaufgaben. Zu beobachten war auch, dass dieser Schwerpunkt zumeist erst am Ende einer Unterrichtsstunde gesetzt wurde. Sprachlerntechniken und -strategien wurden im Unterricht nicht thematisiert. Reflexion über Sprache spielte nur in einer Schule/Klasse eine Rolle. Dort wurde am Ende jeder Lektion ein Portfolio erstellt, das dem Prinzip nach im Lehrbuch vorgegeben war.

Sozialformen

Am häufigsten konnte in den 30 Unterrichtseinheiten Frontalunterricht beobachtet werden. Einen erheblichen Anteil in einigen Unterrichtseinheiten hatte zusätzlich die Sitzkreispraxis, wobei festzustellen war, dass der Lehrer meistens außerhalb des Kreises saß und eine dominante Rolle – ähnlich der im Frontalunterricht – spielte. Weit häufiger als das Unterrichten im Sitzkreis war die Einzelarbeit als sog. Stillarbeit. Auffällig war dabei, dass alle Kinder zur gleichen Zeit still arbeiteten. Sie waren während der gesamten Stillarbeitszeit auf sich alleine gestellt. Oft kam es dann allerdings doch zu Unruhe, weil einige Schüler entweder schon früher fertig waren oder nicht still arbeiten konnten. Am seltensten waren Kleingruppen- und Partnerarbeit zu beobachten. Offene Unterrichtsformen wie Stationslernen und Freiarbeit kamen nicht vor. Außerschulische Aktivitäten wie Briefwechsel oder Arbeit mit Partnerschulen spielten keine Rolle.

Medien im Unterricht

In allen Klassen wurde mit einem Lehrwerk gearbeitet. Für alle Pädagogen war das Lehrwerk sehr wichtig und wurde in jeder Stunde genutzt. Dabei wurden auch die Bildkarten, die zum jeweiligen Lehrbuch gehören, eingesetzt. Auditive Medien wurden ebenfalls in jeder Stunde eingesetzt, da jedes Lehrwerk auch die entsprechenden Hörtexte anbietet. Die CD-Texte wurden gemeinsam angehört. Passives Hören kam nicht vor. Lernsoftware wurde in keiner der Klassen eingesetzt und auch nicht als zusätzliches Lernmedium für zu Hause angeboten.

Unterrichtssprache

In allen Klassen konnte festgestellt werden, dass die Lehrer nicht durchgehend die englische Sprache benutzten. Deutsch und Englisch wechselten sich als Unterrichtssprache ab. Bei Disziplin- und Verständnisproblemen wurde häufig auf die Muttersprache zurückgegriffen. Arbeitsaufträge im Lehrbuch wurden auf Englisch vorgelesen und nochmals auf Deutsch erklärt. Bei der Korrektur von Fehlern wurde deutlich häufiger die deutsche Sprache verwendet. Zu den Bildkarten wurde immer die deutsche Übersetzung mitgegeben, obwohl das Bild an sich schon alles aussagt. Positive Rückmeldungen wurden meistens in Englisch gegeben (z. B. „very good“). Negative Rückmeldungen wurden eher auf Deutsch formuliert. Die Schüler verwendeten im Unterricht meistens ihre Mutter- und nur nach Aufforderung die englische Sprache.

Interaktionen

Im Vordergrund stand die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler in Form von Fragen und Antworten oder Vor- und Nachsprechen. Der Einsatz einer Handpuppe als Gesprächspartner kam nur am Anfang einer Stunde im Rahmen eines Begrüßungsrituals vor. Schüleräußerungen wurden bei Bedarf meistens vom Lehrer korrigiert. Eine Selbstreflexion oder Korrektur durch andere Schüler kam nicht vor. Dialoge zwischen den Schülern waren selten.

Kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten

Die Schulung des Hörverstehens nahm in allen Unterrichtseinheiten einen breiten Raum ein. Sehr oft sollten sich die Schüler einen Text von der dem Lehrbuch beigelegten CD anhören. Die Förderung der Kommunikation in der fremden Sprache war allerdings

kaum ein Schwerpunkt. Zu beobachten war, dass oft nur einzelne Wörter – zumeist Substantive, die auf den Bildkarten zu sehen waren – nachgesprochen wurden.

Elemente des Unterrichts

Für die Gestaltung des Unterrichts wurden häufig visuelle Stimuli eingesetzt, vornehmlich in Form von Bildkarten. Einen größeren Anteil in einigen Unterrichtsstunden nahmen das Singen von Liedern und das Nachsprechen von Texten im Chor ein. Mini-dialoge wurden in der Regel von den Schülern gemäß Lehrbuch nur reproduziert, aber selten selbst produziert. Reime und Gedichte waren sehr selten vertreten. Rituale wie Begrüßung und Verabschiedung waren im Unterricht dagegen wichtig und gaben diesem in allen Phasen eine Struktur. In keiner Unterrichtseinheit wurde von den Vorgaben des Lehrerhandbuchs abgewichen. Alternative Lernmethoden, wie z. B. solche mit Entspannungsintervallen oder das Lernen mit Bewegung, spielten keine Rolle. Suggestopädische Methoden, z. B. das Lernen mit Musik, nahmen im Unterricht keinen Raum ein.

Klassenraum

In zwei von drei Schulen unterstützt die Anordnung der Tische und Stühle die altergebrachte, lehrerzentrierte Unterrichtsform. Dabei saßen die Kinder an Zweier-tischen mit Blick zur Tafel. Platz für einen Sitzkreis oder für Gruppenarbeit war an diesen Schulen nicht vorhanden oder nur durch viel Aufwand zu schaffen. In einer Schule gab es einen runden Teppich für den Sitzkreis.

In einer anderen Schule waren die Tische U-förmig angeordnet und der Lehrer hielt sich die meiste Zeit in der Mitte der Anordnung oder an der Tafel auf. Gruppenarbeit war bei dieser Aufstellung kaum möglich. In allen Schulen war es angesichts der gegebenen Raumsituation schwierig, zwischen verschiedenen Arbeitsformen zu wechseln. Die Kinder saßen die meiste Zeit auf ihrem festen Platz am Tisch. In zwei Schulen wurde immer derselbe Raum für den Englischunterricht genutzt; dort gab es eine Pinnwand, die jedoch kaum gepflegt wurde. Sie wirkte generell überladen und wurde von den Schülern nicht beachtet. In einer der anderen Schulen wurde in fachfremden Räumen unterrichtet. Technische Mittel wie CD-Rekorder befanden sich auf dem Lehrertisch, sodass sich die Schüler nicht alleine mit ihnen beschäftigen konnten. Lernarrangements, z. B. eine englische Bücherkiste, waren nicht im Klassenraum, sondern im Lehrerzimmer zu finden.

Differenzierung

Wie schon erwähnt, führten alle Kinder gleichzeitig die von den Lehrkräften vorgegebenen Aufgaben aus. Es gab keine Mischung individuell unterschiedlicher Lernangebote während der Unterrichtsstunde. Waren bei schriftlichen Arbeiten mit dem Buch einige Kinder schneller fertig als andere, wurden sie aufgefordert, ihre Arbeit nochmals zu lesen und dann auf den Rest der Klasse zu warten. Bei Tests gab man einigen, erfahrungsgemäß etwas „langsamen“ Schülern mehr Zeit zum Bearbeiten der Aufgabe; ihnen wurden die Arbeitsaufträge auch nochmals einzeln vorgelesen. Die Arbeitsmaterialien (Arbeitsblätter und Lehrbücher) waren für alle Schüler gleich. Es war oft zu verzeichnen, dass manche Schüler ein geringeres Maß an Aufgaben aus dem Buch erledigen sollten, als dies bei den übrigen der Fall war. In allen Schulen sprach die Lehrkraft für bestimmte Mädchen und Jungen langsamer, deutlicher und lauter. Verbreitet war auch die Praxis, Hörtexte in allen Klassen mehrmals abzuspielen (drei- bis fünfmal). Dies führte bei einigen Schülern dazu, dass sie bei den Wiederholungen auf ihrer Unterlage zu malen begannen oder aber auch das Hören der CD durch auffälliges Verhalten störten.

Vergleicht man die Ergebnisse dieser offenen, unstrukturierten und vom Umfang her kleinen Voruntersuchung mit jenen der Unterrichtsbeobachtung der in Kapitel 6.3.1 schon erwähnten und mehr als zehn Jahre alten EVENING-Studie (Groot-Wilken, 2005), so treten Übereinstimmungen in vielen Bereichen zutage. Demnach standen auch in den in Nordrhein-Westfalen untersuchten Grundschulen die mündlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Mittelpunkt, die meistens in Form eines lehrerzentrierten Unterrichts vermittelt wurden bzw. werden. Die Schüler arbeiteten dort ebenfalls intensiv mit Hörtexten, wohingegen schriftbasierte Aufgaben wenig Bedeutung hatten. Sprachlerntechniken wurden dort ebenfalls nicht praktiziert und die Schüler erhielten kaum Freiraum für das Experimentieren mit Sprache.

7.2 Auswertung der Hauptuntersuchung in der LRS-Klasse

7.2.1 Ergebnisse des Selbsteinschätzungstests

Am Beginn der Hauptuntersuchung standen ein Selbsteinschätzungstest und ein Wortschatztest, die mit der Fokusgruppe vorab durchgeführt wurden. Mit Letzterem sollte primär der Lernstand im Bereich Wortschatz ermittelt werden, der nachfolgend zuerst

erläuterte Selbsteinschätzungstest diene zusätzlich dem Herausfinden der Einstellung und Motivation der Schüler. Eine schriftliche Befragung der Eltern rundete die erste Phase der Evaluation ab.

Die Nummern in Klammern in der folgenden Ergebnisdarstellung beziehen sich auf die Fragen in dem Test und ermöglichen ein schnelles Finden der entsprechenden Passage im Anhang 1.

Die meisten der befragten Kinder zeigten sich dessen bewusst, dass es wichtig ist, Englisch zu lernen (A7). Die Freude auf und die Begeisterung für die Englischstunde waren jedoch eher mäßig. Nur ein Kind freute sich immer auf den Englischunterricht. Für die meisten war Englisch nicht das Lieblingsfach (A9) und sie fühlten sich oft nicht wohl im Unterricht (A4; A5). In der betreffenden Klasse war nur eine geringe Motivation für das Englischlernen auszumachen (A12). Zur Grundhaltung gegenüber dem Englischen ist entsprechend festzustellen, dass diese eher negativ war (B1; B2). Den meisten Kindern war es egal, was englische Wörter bedeuten; nur wenige wünschten sich, die Sprache besser kennenzulernen (B3; B9). Die meisten waren jedoch der Ansicht, dass Englisch heutzutage zum Leben dazugehöre (B12).

Deutsch und Englisch sind nach Auskunft der Kinder zwei komplett unterschiedliche Sprachen (C1), d. h. die in einigen Punkten sichtbare Verwandtschaft zwischen diesen beiden Sprachen wurde nicht erkannt. Viele gaben an, dass sie Englisch nicht so leicht lernen, weil es anders klinge und ausgesprochen werde als die deutsche Sprache (C2). Doch erkannten einige Kinder, dass es Wörter gibt, die in beiden Sprachen ähnlich klingen (G12, G14, G15). Den meisten befragten Schülern erschien Deutsch wichtiger als Englisch (C7).

Hinsichtlich des Umgangs mit der englischen Rechtschreibung war sich die Mehrheit der Mädchen und Jungen der großen Schwierigkeiten bewusst, die sie in diesem Bereich haben (D1). Welche Fehler ihnen vornehmlich unterlaufen, vermochten sie nicht zu reflektieren (D7, D8, D9). Viele der Schüler gaben an, trotz großer Anstrengungen und familiärer Unterstützung (D6) immer wieder Fehler zu machen. Das größte Problem beim Erlernen der englischen Sprache sahen die Kinder jedoch im Einprägen (E3) und Wiedergeben (E11) der englischen Wörter. Lernstrategien, z. B. das Zusammenstellen von Wortfamilien oder Gegensätzen, wandten die meisten bislang nicht an (F3). Viele Schüler gaben an, auswendig zu lernen (F1). Mit grammatikalischen Fachbegriffen und Anwendungen konnte laut Selbsteinschätzungstest die Mehrzahl der Schüler nichts anfangen und den Erläuterungen des Lehrers kaum folgen (G6, G7, G10, G11).

Die Schüler schätzten ihre Konzentration am Anfang einer Stunde als hoch ein (F6), waren sich allerdings nicht sicher, wann sie sich im Verlauf der Stunde besonders konzentrieren sollten und wann sie etwas nachlassen könnten (F4). Den Schülern war es sehr wichtig, ob jemand und, wenn ja, wer neben ihnen sitzt (H6, H7). Die meisten Schüler gaben an, vor allem nicht alleine Englisch lernen zu können (A11). Drei von 13 Schülern²³ nahmen laut eigener Aussage Medikamente zur Beruhigung (H5). Zur Frage, was ihnen beim Lernen am ehesten hilft, hatten die meisten Schüler noch keinen Weg gefunden (H1-4). Sieben Kinder äußerten, dass ihnen das Legen bzw. Kneten von Buchstaben „manchmal“ helfe.

7.2.2 Ergebnisse des Wortschatztestes

Der Auswertung des Wortschatztestes legte die Verfasserin jene Auswertungsmatrix zugrunde, welche die Urheber des Tests (Kubaneck/Edelenbos, 2007) vorschlagen. Die beobachteten Leistungen wurden demnach nach folgender Skala bewertet:

- Sehr gut
- Gut
- Befriedigend
- Beherrschung zweifelhaft
- Nicht ausreichend

Der Test bietet zwar diverse, auch detailliertere Interpretationsmöglichkeiten, doch konzentriert sich folgende Darstellung auf die klassendurchschnittlichen Ergebnisse.

Der erste Testbaustein befasste sich mit einem nicht unwichtigen Punkt: Von 28 Einzelwörtern meinten die Kinder im Durchschnitt 20 zu kennen. Gemäß Tabelle stand die Klasse hier also bei „Beherrschung zweifelhaft“. Eine beachtliche Zahl von Schülern hatte demnach noch keinen genügend ausgebildeten Wortschatz entwickelt. Die Fähigkeit der Kinder, ein gehörtes Wort dem richtigen Bild zuzuordnen, stellte sich als „befriedigend“ entwickelt heraus. Auffällig war, dass die meisten Kinder das Wort „food“ nicht dem entsprechenden Bild zuordnen konnten, was darauf schließen lässt, dass dieses Wortschatzelement entweder noch nicht aktiv vermittelt wurde oder dass die Kinder „food“ möglicherweise mit dem deutschen Wort „Fuß“ verwechselten.

²³ Am Selbsteinschätzungstest nahm ein Schüler mehr teil (siehe Erläuterungen zur Fokusgruppe, Kapitel 6.2.2).

Im nächsten Testschritt wurde die Fähigkeit der Mädchen und Jungen überprüft, Wörter im Kontext zu erfassen. Die Schüler sollten für zehn englische Wörter angeben,

- ob sie das Wort noch nie gehört haben oder
- es zwar schon gehört haben, aber nicht wissen, was es bedeutet,
- oder aber seine Bedeutung sehr wohl kennen und sogar einen Satz mit diesem Wort zu bilden imstande sind.

Die größten Probleme gab es mit „cheese“, „end“, „food“, „love“ und „sorry“. Die Bedeutung dieser Wörter war vielen der Kinder nicht bekannt. Mehrheitlich (75 %) gaben sie an, diese Wörter noch nie gehört zu haben. Einige meinten sie zwar zu kennen, aber deren Bedeutung nicht zu wissen. Folglich konnte keines der Kinder mit den Vokabeln Sätze bilden; sie waren nicht in der Lage, diese unbekannten Wörter in einen Ausdruck oder in einen Satz einzubinden. Die Übersetzung der übrigen fünf Wörter (von den vorgelegten zehn) war richtig.

Im letzten Teil des Tests ging es darum, einige Elemente des Sprachbewusstseins zu überprüfen. Es galt herauszufinden, ob die Kinder fähig sind, Wortgrenzen zu erkennen, Wörter zu segmentieren und sich ein Urteil über die Logik eines Satzes zu bilden. Das Ergebnis lässt sich wie folgt zusammenfassen: Den meisten Kindern machte es keine Probleme, Wortgrenzen zu erkennen, sie erfassten beispielsweise, dass in Komposita ein oder mehrere Wörter stecken können, z. B. in „superman“. Größere Schwächen zeigten die Schüler, wenn es darum ging, Sätze als „richtig“ oder „falsch“ zu beurteilen, z. B.: „Superman is a baby“, oder: „A bird is a taxi“.

Als Fazit lässt sich eine mit „befriedigend“ bis „Beherrschung zweifelhaft“ einzustufende Gesamtleistung der Fokusgruppe konstatieren. Dieses Ergebnis zum Lernstand liegt im Rahmen der Erwartungen, da der Test nicht speziell für Kinder mit Lernschwierigkeiten konzipiert ist, sondern in Grundschulklassen generell angewendet werden kann. Eine wichtige Erkenntnis für die Entwicklung des Unterrichtskonzeptes ist, dass die Schüler der Fokusgruppe Schwierigkeiten haben, gute bis sehr gute Wortschatzkenntnisse aufzubauen.

7.2.3 Ergebnisse der Elternbefragung

Die ergänzende Umfrage unter den Eltern der zwölf Kinder sollte zusätzliche Erkenntnisse zum häuslichen Lebens- und Lernumfeld generieren. Die von der Autorin entworfenen Fragebögen wurden von elf Eltern bzw. Elternpaaren der Fokusgruppe

ausgefüllt. Der Fragebogen und die detaillierten Ergebnisse der Befragung in tabellarischer Form finden sich im Anhang (Anhang 6).

Nachfolgend werden die Antworten zusammengefasst:

Alle Kinder der befragten Eltern besuchten einen Kindergarten und wuchsen somit in einer kommunikationsreichen Umgebung auf. Vorschulische Erfahrung mit Büchern bzw. geschriebenen Worten hatten ebenfalls alle Kinder gesammelt. Acht von elf Eltern (-paaren) kreuzten bei dieser Frage sogar mehrere Optionen an. Dabei berichteten acht Eltern, Kinderbücher mit ihren Kindern gelesen zu haben. Sechs Eltern gaben an, mit ihren Kinder Zeitschriften zu lesen und vier lasen gelegentlich einzelne Wörter gemeinsam mit ihren Kindern. Das Ergebnis zeigt, dass die Kinder in einer wichtigen Phase des Spracherwerbs von ihren Eltern mit dem geschriebenen Wort in durchaus engen Kontakt gebracht wurden.

Bei der Frage nach Vorschlägen für andere betroffene Eltern gaben nur zwei Elternteile Tipps und Hinweise. So empfahlen sie, legasthenen Kindern besonders interessantes Lesematerial anzubieten. Sie betonten zudem, dass Eltern und Lehrer bei legasthenen Jungen und Mädchen erheblich mehr Geduld, viel Ausdauer und Verständnis sowie Respekt im Umgang mit den Schülern mitbringen sollten. Sie gaben den Hinweis, vergleichsweise gute und sehr gute Leistungen seien ausdrücklich zu würdigen und bei Misserfolgen gemeinsam mit den Kindern nach Auswegen aus der Blockade zu suchen.

7.3 Auswertung der Gespräche mit den Kindern der Fokusgruppe

Die teilstrukturierten Interviews mit narrativen Zügen sollten den Schülern die Gelegenheit geben, über ihren Schulalltag im Allgemeinen und den Englischunterricht im Besonderen zu erzählen. Das Ziel bestand darin, Ideen und Anregungen für ein neues Unterrichtskonzept zu bekommen. Die Interviews gliederten sich in drei Teile: Teil A diente einerseits als Einstieg zum Auflockern der Atmosphäre, andererseits schon der Erkundung genereller Vorlieben der Schüler in Schule und Freizeit. Im Zuge von Teil B wurden die Schüler zu ihrer LRS befragt; mit Teil C wurde die Intention verfolgt, herauszufinden, was die Schüler an ihrem Englischunterricht gut bzw. nicht gut finden.

7.3.1 Teil A: Äußerungen zum Umfeld und zur generellen Einstellung zum Englischunterricht

In den Gesprächen hat sich gleich zu Beginn, infolge der ersten Gesprächsimpulse, sowohl für den Bereich Schule als auch für jenen der Freizeit herausgestellt, dass den Kindern die Aspekte Bewegung und Kreativität sehr wichtig sind.

Impuls 1: Erzähl doch mal, was machst du denn am liebsten in der Schule?

Die meisten Schüler zählten eines oder zwei ihrer Lieblingsfächer auf, wobei Sport an erster Stelle rangierte. Die kreativen Fächer Kunst und Werken wurden am zweithäufigsten genannt. Schreiben in Englisch und in Deutsch wurde jeweils nur einmal erwähnt.

Impuls 2: Was machst du denn in deiner Freizeit gern? Erzähl doch mal von deinen Hobbys!

Alle Kinder erzählten ausführlich über ihre Hobbys und Vorlieben, da damit ein Thema angeschnitten war, das nicht die Schule betraf. Hier fühlten sich die Mädchen und Jungen frei und begannen sich im Gespräch mit der Autorin wohlfühlen. Es ergaben sich zwei Kategorien von Beschäftigung in der Freizeit: der Bewegungsbereich und der kreativ-motorische Bereich. Trampolinspringen, Fahrradfahren, generell Sport und Schwimmen sind sehr beliebt. Zudem äußerten die Kinder, dass sie gerne mit Legosteinen „aus dem Kopf“ bauen, gerne malen und kneten:

Ich hüpfе gerne auf einem Trampolin oder fahre mit dem Fahrrad

Ich baue am liebsten mit Legosteinen (aus dem Kopf).

Ich knete gern Skulpturen.

Sport und Schwimmen mache ich super gern

Einige erzählten noch, dass sie gern mit Freunden zusammen sind. Musikhören und Computerspiele wurden erwähnt, dominierten aber die Freizeit nicht so wie sportliche und kreativ-motorische Beschäftigungen.

Impuls 3: Erzähl mir bitte, was dir am besten im Englischunterricht gefällt!

Mit dem dritten Gesprächsimpuls rückte das Thema des Englischunterrichtes ins Zentrum des Interesses. Zunächst sollten die Kinder erzählen, was ihnen im Englischunterricht am besten gefällt, d. h. über verschiedene Aktivitäten, die sie speziell im Englischunterricht mochten, berichten. Sie mussten sich also auf einen bestimmten

Ausschnitt ihres Schulalltags konzentrieren. Die Autorin gab keinen Katalog der zu benennenden Aktivitäten vor. Die Schüler sollten spontan sagen, was ihnen gefällt. Aus den Antworten ergibt sich ein Einblick in die Vielfalt der Beschäftigungen, die den Englischunterricht strukturieren und dadurch interessant machen können.

Die Antworten fielen ähnlich wie bei der vorhergehenden Frage aus: Was die Kinder in ihrer Freizeit gern machen, bereitet ihnen auch im Englischunterricht Vergnügen. So sind bei den meisten Aktivitäten aus dem kreativ-motorischen Bereich beliebt. Spiele und Lieder singen kamen an zweiter Stelle. Typische Antworten waren:

Ausmalen und Basteln mag ich gern.

Lieder singen, das gefällt mir.

Spiele in der Gruppe mag ich.

Musik hören, aber „Sally“ [eine CD zum Lehrbuch] mag ich nicht.

Ein Kind sagte, ihm gefalle am Englischunterricht überhaupt nichts:

Also, mir gefällt irgendwie gar nichts beim Englisch. [Wirklich nicht, auch die Spiele nicht?]. Nein, alles ist doof.

Als wichtige Beobachtung wird erachtet, dass alle Kinder zwar Dinge erwähnten, die sie im Englischunterricht gern machen, jedoch erzählten sie dies in einer ausgesprochen monotonen Art und Weise. Sie zeigten keine Begeisterung.

Impuls 4: Erzähl bitte, was dir nicht so gut im Englischunterricht gefällt!

Was den Kindern am Englischlernen nicht gefällt und was sie im Unterricht als störend und/oder langweilig empfinden, war ebenso Thema wie die positiven Aspekte. Negative Gefühle behindern das Lernen und es galt herauszufinden, was die Auslöser für solche Gefühle bei den Kindern sein könnten. Als es darum ging, darzulegen, was ihnen nicht gefällt, kam sehr viel mehr Lebendigkeit ins Gespräch – von einer monotonen Erzählweise konnte keine Rede mehr sein. Die Kinder überschlugen sich regelrecht mit ihren Antworten und zeigten heftige Erregung.

Eine Art von Kommentaren bezieht sich auf die Art und Weise, wie die Lehrerin nach Empfinden der Schüler mit ihnen agiere:

Sie schimpft immer!

Unsere Lehrerin lässt keine Fragen zu, alles geht zu schnell. Nie kann ich etwas fragen!

Man kann sich kaum mal melden, wenn man eine Frage hat.

Die Lehrerin schreit uns immer mal an!

Mir ist alles zu laut, und schon bei Kleinigkeiten wird geschimpft!

Eine zweite Art von Äußerungen betrifft das Lesen und Schreiben in Englisch:

Lesen fällt mir nur in Englisch schwer; warum, weiß ich nicht.

Lesen von Gedichten ist doof.

Lesen – auch von Geschichten – ist schwierig.

Ich verstehe beim Englischen nie was.

Eine dritte Gruppe von Antworten nimmt auf die Unterrichtsform Bezug:

Allein arbeiten mag ich nicht.

Einzelarbeit ist meistens verlangt, mag ich aber nicht. Lieber in der Gruppe!

Allein arbeiten im Unterricht ist nicht so schön; da kann man niemanden fragen.

Impuls 5: Weißt du, ob deine Eltern oder Geschwister auch Englisch sprechen können? Welche Rolle spielt Englisch bei euch zu Hause?

Mit der fünften Gesprächsaufforderung sollte die Aufmerksamkeit wieder weg von der konkreten Unterrichtssituation zum Umfeld gelenkt werden. Es sollte evaluiert werden, ob und inwiefern die Kinder registrieren, ob andere Familienmitglieder ebenfalls Englisch sprechen. Die Autorin wollte zudem wissen, ob die Kinder von ihren Eltern Unterstützung beim Englischlernen erhalten können, also erfahren, inwieweit Englisch außerhalb der Englischstunden im Alltag der Schüler vorkommt.

Alle Schüler antworteten – und dies, ohne lange zu überlegen –, dass ihre Eltern „keine bis kaum“ Englischkenntnisse hätten. Die schnelle Beantwortung der Frage könnte darauf verweisen, dass sich die Mädchen und Jungen zuvor noch gar nicht gefragt hatten, ob ihre Eltern überhaupt Englisch gelernt haben oder wie gut deren Fertigkeiten in dieser Sprache ausgeprägt sind. Bei den Geschwistern überlegten die Schüler länger und die meisten erzählten über die Rolle, die Englisch bei ihrem Bruder oder ihrer Schwester spielt:

Meine Schwester kann Englisch. Sie hört immer englische Musik.

Mein Bruder hört Musik, ich auch.

Mein Bruder hat Englisch durch Filme gelernt.

Englisch ist bei uns zu Hause überhaupt kein Thema. Mein Freund spricht manchmal mit mir Englisch, aber ich verstehe nix.

7.3.2 Teil B: Äußerungen zu Schwierigkeiten im Fach Englisch

Der nächste Gesprächsteil beschäftigte sich konkret mit den Schwierigkeiten, die die Mitglieder der Fokusgruppe im Fach Englisch haben. Die Autorin wollte hier erfahren, welche Möglichkeiten die Schüler für sich selbst gefunden hatten, diese Schwierigkeiten zu überwinden. Sie wollte sehen, welche Vorschläge den Kindern spontan in den Kopf kamen, indem sie sie aufforderte, einem anderen legasthenen Kind, repräsentiert durch die Puppe Jenny, zu helfen. Die Reihenfolge der Fragen war so gewählt, dass sich Erkundigungen nach den Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Hören mit solchen nach der Motivation zum Englischlernen sowie zum Verhalten im Englischunterricht abwechselten. Im Folgenden werden die Fragen, wie sie den Kindern gestellt wurden, aufgeführt und die Antworten zusammengefasst.

a) Jenny kann sich Wörter schlecht merken. Wie würdet Ihr Jenny helfen, sich Vokabeln zu merken?

Das Aufnehmen, Speichern und Wiedergeben neuer Wörter ist gemäß Forschungsliteratur eine der schwierigsten Aufgaben für legasthene Kinder (Schneider/Crombie, 2003; Kormos/Kontra, 2008). Diese theoretische Erkenntnis sollte in der Fokusgruppe überprüft werden.

In den Gesprächen zu dieser Frage konnten die Kinder die Schwierigkeiten von Jenny beim Wörtermerken sehr gut nachvollziehen. Die Äußerungen verweisen darauf, dass das Vokabellernen für die gesamte Fokusgruppe eines der Hauptprobleme ist und viele Kinder noch keinen Weg gefunden haben, die jeweils neuen Wörter, möglicherweise sogar mit Vergnügen, zu lernen. Für die Schüler der Fokusgruppe scheint das Lernen von englischen Vokabeln ein durchweg mühevolleres Pauken zu sein. In den Antworten spiegeln sich die Lernstrategien wider:

Das Wort immer wieder abschreiben

Das Wort immer wieder anschauen und dann erst schreiben

Das Wort abschreiben und auswendig lernen – und abschreiben und auswendig lernen ...usw.

Viel üben

Wort anschauen, schreiben und zudecken und wieder schreiben; das machen wir immer so.

Bildkarte zum Wort an die Tafel heften

In der gesamten Klasse sprechen

Das Betonen des Häufigen und des Immer-Wiederkehrenden verweist auf eine empfundene ermüdende Monotonie des Lernablaufs und darauf, dass die Art und Weise, wie sich die Schüler derzeit die Vokabeln aneignen, als langweilig empfunden wird.

Einige Antworten zeigen, dass manche Schüler noch andere Aktivitäten ausprobieren, um sich Wörter einzuprägen, oder Ideen haben, wie sie diese besser aufnehmen könnten:

Ich merke mir das Wort, indem ich es still für mich im Kopf spreche.

Das deutsche Wort würde helfen. [Du möchtest also wissen, wie das Wort auf Deutsch heißt.] Ja klar, sonst versteh ich nix, auch bei den Liedern – und was die Lehrerin sagt: Ich weiß nicht, was wir da eigentlich machen.

Zum Wort eine Bewegung machen.

Selbst das Wort darstellen, z. B. ich bin die „Spaghetti“.

Einen Satz zum Bild zurechtlegen oder etwas reimen.

Das Wort schreiben und ein Bild dazu malen.

b) Jenny macht viele Fehler beim Abschreiben. Was kann sie tun, dies abzustellen?

Beim Abschreiben von der Tafel oder aus dem Buch machen gemäß der Forschungsliteratur legasthene Kinder besonders viele und zudem multiple Fehler (Zander, 1999). Die Autorin wollte in dieser Gesprächsrunde erkunden, wie die Schüler Wörter abschreiben und welche Ideen sie dazu haben, dies fehlerfrei zu tun. Die meisten Kinder sagten, dass sie Buchstabe für Buchstabe abschreiben; zudem müsse man:

Immer wieder abschreiben.

Buchstaben für Buchstaben kontrollieren

Stück für Stück schreiben

Das Wort laut sagen, dass man jeden Buchstaben hört.

Einige Schüler meinten, dass es helfen würde, das Wort zunächst leise vorzusprechen oder es in Gedanken nachzusprechen. Ein Schüler fand es hilfreich, einen Rap zum abzuschreibenden Wort aufzusagen.

c) Jenny findet Englisch doof. Sie muss jedoch Englisch lernen, weil sie Popstar werden möchte. Wie würdet Ihr denn den Unterricht besser oder anders gestalten, damit sie wieder Freude im Englischunterricht hat?

In diesem Gesprächsteil kam – wie bereits im Selbsteinschätzungstest der Fokusgruppe zum Ausdruck, dass sich Schüler der Wichtigkeit des Englischlernens bewusst sind, will man mit anderen Menschen in Kontakt kommen. Die Kinder assoziieren die Wichtigkeit von Englischkenntnissen zudem mit bestimmten Berufsgruppen:

Als ich in Dänemark war, konnte ich Englisch gut gebrauchen, für die Namen zum Beispiel.

Ich brauche Englisch für die Reise, damit ich erfahre, wie die anderen Kinder heißen.

Englisch ist wichtig für den Profifußball; ich möchte Fußballer verstehen, die können ja meistens kein Deutsch, sondern reden alle Englisch.

Ich möchte mal Engländer treffen.

Ich möchte Pilot werden und mein Papa hat schon gesagt: Da benötigt man Englisch!

Amerika ist cool, ich will Forscher werden.

Ja klar, beim Singen – da braucht man Englisch, um mit den anderen zu reden; genauso auch als Model!

Die Vorschläge, die die Schüler unterbreiteten, um den Unterricht erfreulicher zu gestalten, gruppieren sich um die Kategorie „Spiele“:

Spiele machen im Unterricht

Englisch mit Spielen verbinden

Auch mal draußen spielen

Den Wetterbericht nachspielen

Theater spielen

Ein Junge schlug vor, den jetzigen Unterrichtsraum schöner zu gestalten, z. B. Poster an der Wand zu befestigen. Ein weiterer Vorschlag lautete, dass die Kinder Gegenstände von zu Hause mitbringen und diese zeigen und auf Englisch benennen sollten.

Die Kommentare verdeutlichen, das sich die Kinder gut vorstellen können, den Unterricht durch stärker spielerisch angelegte Aktivitäten interessanter zu gestalten. Sie

zeigten jedoch vorerst noch wenig Phantasie für innovative Anregungen. Diese kam erst in den Gesprächsrunden f) und g) zum Vorschein (s.u.).

d) Jenny kann englische Wörter nicht lesen; sie sehen so komisch aus. Oft traut sie sich nicht, bei Spielen mitzumachen, wo sie lesen soll. Wie würdet ihr Jenny helfen?

Fast alle Schüler gaben zu, ebenfalls Probleme beim Lesen englischer Wörter zu haben.

Beim Schreiben und Lesen verschwimmt bei mir manchmal alles.

Ich kann nicht lesen, ich hasse es; kann aber dafür Mathe.

Lesen fällt auch mir schwer, aber nur in Englisch.

Eine Kategorie von Antworten zielt auf das Übersetzen der Wörter oder Texte. Viele Kinder wünschen sich zum besseren Lesen die Übersetzung zum englischen Text dazu:

Das deutsche Wort dazunehmen und dann Ähnlichkeiten finden

Erst auf Deutsch und dann Jenny auf Englisch lesen lassen!

Ebenso kam das Vorlesen-Lassen öfters zur Sprache, d. h. die Kinder möchten sich den Text gern anhören, bevor sie ihn selbst lesen:

Von der Lehrerin vorlesen lassen

Von anderen helfen lassen

Immer die Lehrerin fragen

Wir lesen immer sehr viel; Jenny sollte auch viel lesen.

Zwei Kinder machten Vorschläge zur visuellen Unterstützung des Lesens:

Farben benutzen, um zu markieren, wenn etwas anders ausgesprochen wird

Bilder zur Unterstützung dazunehmen

e) Beim Anhören der CD kann Jenny total schlecht verstehen; alles rauscht an ihr irgendwie vorbei. Was kann sie tun?

Die Kommentare dazu lassen sich in zwei Gruppen einstufen: In die erste Gruppe gehören die Antworten, die sich mit der Stimme, mit der der Text gesprochen oder das Lied gesungen wurde, beschäftigen:

Die Lehrerin liest den Text oder singt das Lied noch dazu vor, da sie viel deutlicher [als der CD-Sprecher] singt.

Männer- und Kinderstimmen versteh' ich besser; Frauen nuscheln.

Englische Stimmen kann ich kaum verstehen; die Stimme der Lehrerin ist viel besser.

Frauenstimmen auf der CD finde ich gut.

In die zweite Gruppe sind Vorschläge einzuordnen, die das Hören unterstützen sollen:

Die Texte erst auf Deutsch hören

Das Buch zur CD sollte man dazunehmen.

Immer erst auf Deutsch hören, damit man was versteht

Sich eine eigene Geschichte dazu im Kopf vorstellen

f) Stellt euch vor, Ihr wärt Jennys Lehrerin, wie würde Eure Englischstunde aussehen?

g) Jenny möchte einmal was ganz Cooles im Englischunterricht erleben. Was könnte das sein?

Die Interviewerin lenkte mit diesen Fragen den Blick der Schüler erneut auf die Art und Weise, wie der Englischunterricht aus deren Sicht motivierender und erfreulicher oder unterhaltsamer gestaltet werden könnte. Einige Aussagen dazu wurden schon in Gesprächskomplex c) gemacht, jedoch waren die Kinder in dieser Phase der Unterredung noch etwas reserviert. Die Gesprächsatmosphäre lockerte sich dann aber zunehmend auf und die Kinder zeigten zunehmend größere Bereitschaft zum Erzählen.

Die Antworten der Schüler können drei Kategorien zugeordnet werden. Die erste und am häufigsten vorkommende ist erneut mit „Spiele/Spielen“ zu bezeichnen:

Wir könnten lustige Spiele machen, Stationen zum Beispiel.

Spiele auf Englisch machen, Theater wäre gut!

„Popstars“ spielen, da könnten wir eigene CDs mitbringen.

Wir könnten eine englische Party spielen und nur Englisch reden.

„Harry Potter“ nachspielen wäre super!

„Gameshows“ wie im Fernsehen spielen!

Eine zweite große Gruppe von Antworten betraf Bewegung im Unterricht, zum Beispiel wurde rappen und tanzen genannt. Manche Schüler konnten nicht genau benennen, was sie im Unterricht gern verändert wissen möchten, und sagten pauschal, dass sie einfach etwas Schönes oder Spaßiges im Englischunterricht gut fänden. Einige Kinder möchten mehr am Computer arbeiten. Auf die Frage, was Kinder „Cooles“ im Englischunterricht

machen würden, konzentrierten sich die Antworten um den Punkt „Kontakt mit englischsprachigen Kindern“:

Englische Kinder kennenzulernen, wäre cool.

Ich möchte mal Engländer treffen; Amerika ist cool!

h) Immerzu muss Jenny am Platz sitzen und im Buch arbeiten; konzentrieren kann sie sich aber nicht die ganze Zeit. Was könnte Jenny tun?

Bei ihren Unterrichtsbeobachtungen war der Autorin aufgefallen, dass die Kinder die meiste Zeit stillsitzen mussten. Viele Kinder ließen das Nachlassen ihrer Konzentration daran erkennen, dass sie wippende Bewegungen mit den Füßen oder den Händen machten oder den Unterricht durch unangemessenes Verhalten (Zwischenrufe, andere Schüler ärgern etc.) störten. Die Autorin war bemüht zu erfahren, was die Schüler selbst unternehmen würden, damit sie konzentrierter am Unterricht teilnehmen können.

Die Schüler waren der Meinung, dass unbedingt mehr Bewegung in den Unterricht gehört. Einige können sich den Unterricht auch außerhalb des Klassenraumes vorstellen, z. B. auf dem äußeren Schulgelände. Die meisten Kinder antworteten, dass sie ab und zu einmal aufstehen und sich im Raum bewegen möchten. Eine große Gruppe von Kindern schlug vor, mehr mit den Händen und Armen zu arbeiten:

Aufstehen und mit den Händen wackeln bzw. die Arme bewegen!

Lieber mal was mit den Händen arbeiten!

Wörter mit Bewegung verbinden

Es gab auch Stimmen, die dafür plädierten, öfter mal im Unterricht eine kleine Pause einzulegen.

i) Jenny mag Musik sehr gern; am liebsten würde sie auch im Englischunterricht Musik hören. Was würdet Ihr zu mehr Musik im Englischunterricht sagen und welche Musik sollte Jenny hören?

Beim Gedankenaustausch darüber, was die Schüler im Englischunterricht gern häufiger bzw. stärker machen würden, kam man nicht zuletzt auf das Hören von Musik. Die Autorin wollte nun genauer wissen, wie man Klangwelten (Lieder, Melodien etc.) in den Unterricht einbringen könnte und was sich die Schüler hier vorstellen würden. Hip-Hop, Rock und Rap wurden genannt sowie klassische bzw. ruhige Musik. Ein Schüler machte den Vorschlag, selbst Musik zu komponieren und zu singen. Skeptisch waren die Schüler, ob Musik während des stillen Lernens angebracht sei:

Party-Musik ist Englisch und die mag ich.

Klassik kann ich mir vorstellen, was Ruhiges zum Entspannen.

Keine Musik zum Lernen, das lenkt nur ab!

Rock´n Roll, aber nicht zu viel!

Die Sally-CD mag ich nicht; Lieder, die im Radio kommen, wären besser.

Die Lieder von der Englisch-CD klingen immer gleich, die kennen wir schon.

Klassik ist gut, nicht so schrille Musik.

Musik zum Lernen ist sicher gut.

7.3.3 Teil C: Ideen der Kinder zu Motivation und Freude am Lernen

In diesem Teil C sollte geklärt werden, was den Schülern wichtig ist, damit sie gerne Englisch lernen. Es galt zudem zu erfahren, was die Kinder bisher in ihrem Unterricht gestört hat. Die Fragen a) und b) beziehen sich besonders auf die Punkte Freude und Lust am Englischlernen. In den Fragen c) bis h) wurden Aspekte, die der Autorin bei ihren Voruntersuchungen an drei gemischten Klassen aufgefallen waren, angesprochen. Zum Teil werden in der folgenden Ergebnisdarstellung mehrere Fragen zusammen behandelt.

a) Ich kenne einen Jungen, der mag einfach nicht mehr zum Englischunterricht gehen. Warum?

b) Ich kenne einen Jungen, der meldet sich nie im Unterricht, der macht gar nicht mit. Was meinst Du, warum?

Bei diesen beiden Fragen a) und b) ging es nicht darum, zu ermitteln, wie Kinder lernen, d. h. welche Strategien sie anwenden, um Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben zu kompensieren. Vielmehr sollte evaluiert werden, warum die Schüler keine Freude beim Englischlernen haben und vor allem, ob die Kinder das Englischlernen auch mit dem Gefühl von Angst verbinden. Es gibt gemäß Literatur (u. a. De Leeuw, 1997) verschiedene Anlässe im Unterricht, bei denen sich Kinder unwohl fühlen und Angst davor haben, immer mal wieder in „so eine Lage“ zu kommen, z. B. an der Tafel vorsprechen oder vorlesen zu müssen. Auch die Kinder der Fokusgruppe der Autorin berichteten von Situationen, in denen sie Angst verspürten oder sich vorstellen konnten,

etwas befürchten zu müssen, z. B. einen Tadel oder schlechte Noten. Manche Kinder benutzten explizit den Begriff „Angst“:

Ich habe Angst, was Falsches zu sagen.

In den Antworten der Mädchen und Jungen zeigten sich verschiedene Ausprägungen von Angst, z. B. Unsicherheit, Hilflosigkeit und Versagensangst:

Er (der Junge) will cool sein, z. B. im Sitzkreis, wo alle was sagen sollen.

Hab ich auch oft, ich komme oft nicht dran, vielleicht weil ich was Falsches sage.

Er kann kein Englisch und macht dann nicht mit, weil es auch doof ist.

Er mag es nicht, weil es einfach nervt.

Er kann kein Englisch und will es auch nicht lernen.

Er mag kein Englisch, weil es zu schwierig ist.

Viele Kinder ärgern ihn, weil er vieles nicht weiß.

Fünf Kinder gab an, dass sie die Reaktion der Lehrerin fürchteten und sich deswegen von der Mitarbeit im Unterricht zurückziehen.

Wenn wir etwas Falsches sagen, schreit sie sofort zurück.

Sie brüllt immer so.

Wenn ich etwas nicht verstehe, kann ich nicht noch mal fragen.

c) Ich kenne einen Jungen, der macht sich immer lustig über die englischen Wörter und macht spaßige Reime. Was denkst Du, warum macht er das?

d) Ich kenne einen Jungen, der spricht jedes englische Wort wie ein deutsches aus, warum?

Der Fokus dieser beiden Fragen c) und d) lag auf dem Klang der fremden Sprache sowie auf der Aussprache der englischen Wörter. Die Autorin wollte an dieser Stelle von den Schülern wissen, ob sie sich schon gut in die englische Sprache hineingehört hätten. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit erläutert, sind Reime beim Sprachenlernen bedeutungsvoll (siehe Kapitel 4.3). So erschien es wichtig zu erfahren, ob die Kinder Reime kennen und als Merkhilfe nutzen. Außerdem war bei dem Wortschatztest (siehe 7.2.2) aufgefallen, dass viele Schüler der Fokusgruppe englische Wörter mit deutschem Tonfall aussprechen. Es galt die Gedanken der Schüler auch zu diesem Phänomen zu erfragen.

Für die meisten Kinder der Gruppe klingen englische Wörter ungewohnt. Als Grund gaben sie an, dass sie die englische Sprache nicht kennen und nicht mögen:

Der Junge versteht die englische Sprache nicht und denkt, die Wörter sind zum Lachen. [Nur die neuen Wörter?] – Nein, das ganze Englisch!

Er hat am Englischunterricht einfach keine Freude und will dann stören.

Weil er die Wörter nicht kennt

Er hat keinen Respekt vor der englischen Sprache.

Die Schüler erzählten, dass sie im Unterricht nicht oder sehr selten reimen:

Das machen wir nie.

Nee, wir reimen nicht – nur Martin, der lacht dann immer.

Jedoch war auffällig, dass das Reimen den meisten Schülern nach eigener Aussage durchaus Spaß macht. Außerdem: Fast alle Kinder gaben spontan Kostproben ihrer Reimkunst. Einige mischten im Reim deutsche und englische Begriffe:

Ich erzähle auch lustige Sachen, die sich reimen, z. B. socks in der box.

Socks box rocks

Ist lustig, z. B. kann man eine Geschichte dazu erfinden: dog hol mal den Stock!

Die nächste Frage zielte – wie auch schon im Gesprächsteil B unter der Frage e) – auf das Hören von Texten und Liedern im Englischunterricht. Auf diesen vorherigen Impuls hin bestätigten die Schüler, dass das Hören von englischen Liedern und Texten oftmals nur als ein Vorbeirauschen empfunden wird, und sie diskutierten darüber, welche Stimmen sie bevorzugen. Hieran versuchte die Autorin nun nochmals anzuknüpfen:

e) Ich kenne einen Jungen, der möchte nie eine CD im Englischunterricht anhören; er mag Englisch nicht so gern. Was meinst Du, was der Grund dafür ist?

Die Schüler gingen bei dieser Frage nicht noch einmal auf die Eigenart der Stimme und das Geschlecht der Sprecher auf englischen CDs ein. Vielmehr betonten sie, dass ihnen die zum Englischlehrbuch gehörende und von der Lehrerin oft abgespielte Englisch-CD „Sally“ nicht gefalle. Fünf Kinder bezeichneten die CD als langweilig und würden gern andere Texte hören. Einige Jungen und Mädchen meinten, dass sie sich sehr anstrengen müssten, um die Texte zu verstehen. Zwei Kinder wünschen sich aktuellere Musik:

Er will es einfach nicht mehr hören; ich mag „Sally“ auch nicht, nur Martin mag sie.

Er strengt sich nicht genug an.

Kein Interesse an der CD. „Sally“ mag ich manchmal, ich hätte gern Musik, die ausdrückt, wie ich mich fühle, aber keine Klassik.

Keyboard selbst spielen – das wäre gut!

Manchmal ist es zu viel für meinen Kopf.

Er mag die Wörter nicht hören.

Es ist keine gute Musik auf „Sally“.

Die Lieder auf der „Sally“ CD sind langweilig; alle sind irgendwie gleich, die kennen wir schon.

Bei ihren Unterrichtsbeobachtungen war der Autorin aufgefallen, dass den Kindern das schriftliche Arbeiten im Lehrbuch wenig Freude bereitete. Mit der folgenden Frage wollte sie die Schüler dazu hören:

f) Ich kenne einen Jungen, der will nicht im Buch arbeiten, Wörter einsetzen oder abschreiben. Warum möchte er das nicht?

Bei der Diskussion zu dieser Frage zeigte sich – wie zuvor schon erwähnt – die Verknüpfung von Sprachenlernen und Angst, die besonders häufig bei legasthenen Kindern vorkommt (Wolf, 2010). Die Schüler erwähnten, dass sie aus Furcht, etwas falsch zu machen, nicht gern im Buch arbeiten:

Es ist zu viel für mich.

Das sieht immer einfach aus, ist es aber nicht.

Macht aber eigentlich Spaß, wenn's nicht zu schwierig wird.

Machen wir wenig.

Er mag das Buch nicht und findet Abschreiben blöd; außerdem kann er es nicht und ihm fällt es schwer.

Er hat Angst, Wörter nicht zu verstehen; dann ist alles falsch. Er kann nicht lesen.

Er mag keine Lückentexte.

Kenne ich, das Gefühl [Unwohlsein beim Abschreiben oder anderen schriftlichen Arbeiten?] - Ja, ich kann das nicht.

Er hat Angst, etwas falsch zu machen.

Die nächsten Fragen g) und h) zielten darauf ab, herauszufinden, warum Schüler im Unterricht bestimmte Verhaltensweisen an den Tag legen. Bei den Beobachtungen an den drei Grundschulen der Voruntersuchung (7.1) wurden insbesondere zwei Aspekte deutlich: zum einen die Unruhe und zum anderen das wiederholte Fragen nach den verschiedenen Farben der Stifte. Die Kinder der Fokusgruppe sollten die Gelegenheit erhalten, hierzu ihre „Expertenmeinung“ zu äußern:

**g) Ich kenne einen Jungen, der springt immer auf oder liegt im Sitzkreis oder rennt durch den Raum, kipzelt ständig, der kann da einfach nicht zuhören!
Warum macht er das?**

Auch hier kam in den Antworten das Thema „Angst“ zur Sprache – zum einen die Angst, von Mitschülern und Lehrern nicht anerkannt zu werden, zum anderen jene, im Englischunterricht etwas falsch zu machen:

Er ist aufgeregt und kommt nicht mit und will nicht dran sein.

Er hat Angst, die Geduld zu verlieren.

Er will stören und im Mittelpunkt stehen.

Er ist aufgeregt, weil er an Englisch keinen Spaß hat, es nicht kann.

Er will Aufmerksamkeit haben und bekommen [vom Lehrer?] – ja, auch und er will cool sein.

Er will Freunde haben und deshalb cool sein

Drei Schüler gaben Langeweile und Krankheit als Grund für unruhiges Verhalten an. Zwei Jungen äußerten, dass Bewegung helfe, wenn man Schwierigkeiten habe, Englisch zu lernen:

Ich muss mich bewegen, dann bin ich nicht mehr so verwirrt durch Englisch.

Wenn er hibbelig ist, dann soll er sich bewegen [Hilft Dir das auch manchmal im Englischunterricht?] – Wenn ich mich bewegen kann [Wie denn im Unterricht?]

– In der Stunde dürfen wir ja nicht, aber wenn ich könnte, dann würde ich hüpfen oder laufen, dann kann ich mich besser konzentrieren, dann kapier' ich Englisch vielleicht.

h) Ich kenne Kinder, die fragen immerzu, welche Stifte sie nehmen sollen. Warum fragen sie das?

Im Hintergrund dieser Frage steht die These, dass der Einsatz von verschiedenen Farben beim Schreiben und Lesen (z. B. beim Sprachprogramm Dybuster, Kapitel 5.3) für die Kinder hilfreich sein könnte. Es galt zu evaluieren, ob die Kinder Farbenvielfalt mögen oder die Hervorhebung durch Farben eher Verwirrung stiftet.

In der Fokusgruppe zeigten sich dazu zwei Meinungstendenzen. Die eine Hälfte der Gruppe bezeichnete es als wichtig, unterschiedliche Farben zu benutzen, der anderen Hälfte war es egal, mit welcher Farbe sie schreiben sollen:

*Farben und Stifte sind für mich total wichtig [Wo?] – zum Schreiben und Malen,
z. B. male ich gerne mit Glitzerstiften.*

Ich würde gerne mehr mit Farben machen.

Stiftfarben sind mir egal.

Nach den Beobachtungen und Gesprächen in der LRS-Klasse können einige zentrale Sachverhalte konstatiert werden, die in das folgende Fazit der Auswertung eingehen.

7.4 Zusammenfassung: Status quo und zentrale Aussagen

Die Ergebnisse zeichnen ein Bild der Lage von LRS-Kindern im Fach Englisch. Es konnten vor allem Erkenntnisse zu den Bereichen Aufmerksamkeit, Verhalten, Motivation sowie Unterrichtsmethoden und -umgebung gewonnen werden. Diese werden in Kapitel 8 für das neue Unterrichtskonzept aufgegriffen.

Im Zuge der Beobachtungen konnte die Autorin feststellen, dass besonders zu Beginn, aber auch immer wieder im Laufe einer Englischstunde die Aufmerksamkeit für die Anforderungen im Unterricht nicht da ist. Die Unterrichtsbeobachtungen und die Aussagen der Kinder ergaben außerdem, dass es für die Fokusgruppe weder Möglichkeiten der Entspannung noch der Bewegung im Unterricht gab. Die Gespräche mit den Kindern verweisen jedoch auf ein hohes Bedürfnis nach Bewegung im Unterricht. Phasen der Entspannung und Ruhe fehlten völlig. Die bisher durchgeführte Unterrichtsform kommt den Bedürfnissen und Wünschen der Kinder sowie der Forderung der Eltern nach mehr Geduld beim Unterrichten (siehe Kapitel 6.3.3) nicht nach. Oftmals mussten die Kinder viel stillsitzen, da meistens Frontalunterricht durchgeführt wurde. Die Kinder wollen jedoch gemeinsam lernen und wünschen sich Gruppenarbeit.

Eine Annahme war, dass Kinder sehr motiviert wären, eine neue Sprache zu lernen, und mit Lust und Freude dabei sind. Dies konnte die Untersuchung zum Status quo nicht

bestätigen. Die Kinder äußerten eher Angst vor den Aufgaben und Anforderungen des Unterrichts. Sie zeigten kaum Begeisterung für den Unterricht und fanden das angebotene Material zum Teil langweilig. Die negativen Aussagen zu ihrem bisherigen Englischunterricht überwogen.

Es gibt demnach in sozialen, emotionalen und unterrichtsmethodischen Bereichen Verbesserungspotenzial. Dem trägt das in folgendem Kapitel 8 vorgestellte Unterrichtskonzept Rechnung. Zunächst wird das Konzept selbst erläutert, im Anschluss werden dessen Erprobung und die Auswertung der Reaktionen thematisiert. Am Ende von Kapitel 8 erfolgt kein Zwischenfazit, da es am Ende gilt alle wichtigen praktischen und theoretischen Erkenntnisse zusammenzuführen. Daher wird eine ausführliche Wertung abschließend in Kapitel 9 geleistet.

8 Das adaptierte Unterrichtskonzept

8.1 Komponenten des neuen Unterrichtskonzepts

8.1.1 Überblick

Die Gespräche mit den Kindern führten zur Überlegung, dass drei Gesichtspunkte in einem ganzheitlichen Unterrichtsmodell berücksichtigt werden sollen: soziale, emotionale und multisensorische Gesichtspunkte.

Die Ergebnisse der Gespräche zeigten, dass die Kinder im Englischunterricht gerne in Gruppen arbeiten möchten. Sie haben das Bedürfnis, sich mit anderen Schülern über den zu lernenden Stoff auszutauschen. Dieser Wunsch der Schüler passt zu neurowissenschaftlichen Erkenntnissen, die besagen, dass Lernen in der Gruppe einen Zugewinn an Wohlbefinden bewirkt und – damit verbunden – zu erhöhter Leistungsbereitschaft und -fähigkeit führt. Deshalb wird im Konzept vorgeschlagen, dass sich die Schüler im Austausch mit anderen fremdsprachliches Wissen erarbeiten. Dies kann in Gruppen von je vier Kindern geschehen und der Unterrichtsraum muss entsprechend eingerichtet werden.

Fremdsprachenwissen wird wie andere Informationen vor allem dann dauerhaft gespeichert, wenn die Aneignung auf emotionale und multisensorische Weise vonstattengeht (Macedonia, 1999; Herrmann, 2010). Sprachaktivitäten, die man so organisiert, dass sie beim Lernenden positiv erlebt werden, führen zu besseren und nachhaltigeren Lernergebnissen. So werden

- Sprache mit Bewegung verbunden (VMIs),
- mit Knete gearbeitet (Davis-Methode) und
- kinesiologische Übungen eingesetzt.

Damit sollen die Schüler bei Anwendung des neuen Konzepts stärker innerlich (geistig und körperlich) aktiv beteiligt werden und ihr Interesse am Sprachunterricht und ihr Engagement im Unterricht soll wiedergewonnen, verstärkt und auf Dauer aufrechterhalten werden.

Die Kinder der Fokusgruppe regten wiederholt an, Sprache durch Bewegung und „Begreifen“ vermittelt zu bekommen. Deshalb wird der Einstieg in die Fremdsprache im neuen Konzept nicht nur über visuelle und auditive Reize, sondern bewusst auch durch taktile und sensomotorische Stimuli gefördert werden.

Abgesehen von den übergreifenden Aspekten, die den gesamten Unterricht prägen wie Respekt und Ermöglichung von Gruppenarbeit werden die folgenden konkreten Komponenten die Basis des neuen Unterrichtsmodells bilden:

- Bewegung, umgesetzt in Form von VMIs
- motorische Kreativität, umgesetzt durch taktile und kinesiologische Übungen, angelehnt an die Davis-Methode
- Entspannungs- und Konsolidierungsintervalle, umgesetzt durch eine Phasengliederung der Unterrichtszeit unter Einbeziehung von Musik.

Diese Komponenten werden im Folgenden ausführlicher erläutert.

8.1.2 Zur Bewegungskomponente

Die Ergebnisse des Selbsteinschätzungstests und der Gespräche zeigten deutlich, dass die Kinder keine bis wenig Freude am Englischunterricht verspüren. Sie haben eine negative Einstellung zum Fach Englisch und eine entsprechend geringe Motivation zum Lernen in diesem Fach. Einige Kinder sprachen sogar von Angst im Englischunterricht, die sich in bestimmten Unterrichtssituationen einstelle.

Hüther (2010) spricht von einem Lernzyklus, d. h. jedes Mal, wenn Kinder die Erfahrung machen, dass sich etwas Neues in ihren schon vorhandenen Wissensschatz leicht integrieren lässt, werden die sog. Belohnungszentren aktiviert. Es entsteht eine mehr oder minder stark geprägte positive Erwartungshaltung, verbunden mit dem Gefühl des gestärkten Selbstvertrauens, der Lernlust und der Neugier auf weiterführendes Lernen (Hüther, 2010).

Die meisten Kinder der Fokusgruppe sind aus diesem Zyklus längst „herausgefallen“, weil sie gemäß Selbsteinschätzungstest durch frühere Erfahrungen als Legastheniker im Deutsch- und im Englischunterricht eine negative Erwartungshaltung gegenüber dem Fach Englisch entwickelt haben. Bestimmte Aufgaben – z. B. Vokabeln lernen, Wörter abschreiben, Englisch lesen etc. – erschienen ihnen zu schwer und sie scheiterten, hatten Angst und Selbstzweifel. Ihre Begeisterung für das Fach Englisch hielt sich in engen Grenzen. Deswegen ist ein gewichtiger Aspekt im neuen Konzept, dieser Einstellung und den mit ihr einhergehenden Missempfindungen (Unlust, Zweifel) entgegenzuwirken und die innere Stimmung hin zu Wissbegierde und Offenheit gegenüber dem Englischen und dem Englischlernen zu wandeln.

Kinder bewegen sich gerne, dies wurde durch die Gespräche mit der Fokusgruppe bestätigt, daher ist Bewegung ein Moment, das in das neue Konzept des Englischunterrichts zu integrieren war, Gewählt wurde konkret die Form der VMIs, da diese nicht nur Bewegung in das Lernen bringen, sondern auch die Phantasie anregen: Die Schüler dürfen bzw. sollen die Bewegung zu den aktuell zu erlernenden Wörtern samt zugehöriger Grammatik auch selbst erfinden. Das Praktizieren von VMIs knüpft an alte Erfahrungen bzw. bereits vorhandenes Wissen an (siehe Kapitel 5.4.7). Für legasthene Kinder ist dies eine alternative Möglichkeit, den Klang und die Bedeutung der englischen Wörter sowie einfache Grammatikregeln aufzunehmen, zu speichern und zu reproduzieren. Des Weiteren bleiben durch diese Methode auch die für Emotionen zuständigen Zentren aktiv und schütten vermehrt sog. neuroplastische Botenstoffe aus. Durch die Berücksichtigung der Bewegungskomponente, die in den Gesprächen ausdrücklich gewünscht wurde, in Form von VMIs wird erhofft, dass sich die Kinder Wörter besser merken, dass sie aber vor allem auch Spaß am Lernen finden und emotional positiv gestimmt werden.

8.1.3 Die kreativ-motorische Komponente

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass sich die Mädchen und Jungen nicht nur im Unterricht, sondern besonders in ihrer Freizeit kreativ beschäftigen, d. h. sie basteln, malen und bauen (*mit Lego aus dem Kopf was bauen*), nutzen beim Spielen gern ihre Hände und bringen dabei erstaunlich viel Phantasie auf (*malen kann ich gut*). Oft denken sie sich zu ihren Bildern oder zum gerade kreierten Werk eine passende Geschichte aus, die sie mit Details ausschmücken (*[Die Puppe Jenny] soll was zu jedem Wort selbst dazu malen dürfen; dog, hol mal den Stock*). Dabei entwickeln sie ein beachtliches Maß an Phantasie und Erfindungsgeist. Die Ergebnisse in der Fokusgruppe gehen hier konform mit der Literatur: Wolf (2010) fand in ihren Untersuchungen heraus, dass viele Legastheniker ein gutes Gespür für die Erkennung von Mustern haben und neue Erfahrungen und Entdeckungen sehr schnell in diese Muster einzuordnen vermögen. Wissen wird nachhaltiger gelernt, wenn es mit der Generierung und Differenzierung von Mustern einhergeht (Herrmann, 2010).

Angesichts der Tatsache, dass solch ein Weg von den Aussagen der Fokusgruppenteilnehmer bestätigt wird, sollte dieses Potenzial für den Englischunterricht erschlossen werden. Für das Unterrichtskonzept wurde daher nach einer Lernstrategie gesucht, die

die Empfänglichkeit für taktil-visuelle Reize anspricht, die also die vorhandene Kreativität und Phantasie der Kinder nutzt und diesen gleichzeitig die Möglichkeit gibt, Wörter als Bilder bzw. Muster zu begreifen und nachhaltiger abzuspeichern als nur durch das Schreiben oder Abschreiben der neuen Wörter. In Teil B der Gespräche wurde das wiederholte Abschreiben als zentrale Strategie der Kinder bei ihren selbst bestätigten Schwierigkeiten genannt, obwohl das Abschreiben als „blöd“ (Teil C) bezeichnet wurde. Aus diesen Gründen wurde ein Ansatz der Davis-Methode in das neue Unterrichtskonzept integriert, und zwar das „Erkneten“ von Wörtern („Symbol Mastery for Words“, Davis, 2010: 217)

Eine weitere Problematik, die mit einem Element der Davis-Methode möglicherweise abgeschwächt werden kann, ist die Konzentration und Aufmerksamkeit. Die LRS zu kompensieren, verlangt den Schülern eine enorme Fokussierungsleistung ab (Wolf, 2010). Vor diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, dass einige Kinder schon im Selbsteinschätzungstest berichteten, dass sie nicht gut abwägen können, wann sie sich konzentrieren müssen oder wann sie auch pausieren könnten. Zudem war zu beobachten, dass es vor allem am Beginn einer Stunde schwierig ist, die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Informationsaufnahme zu lenken. Viele Schüler waren zu Stundenanfang noch in Unterhaltungen vertieft oder von den kaum erst beendeten Pausenaktivitäten abgelenkt, angestrengt oder sogar erschöpft. Das neue Konzept sollte daher darauf ausgelegt sein, dass sich die Kinder auf die Informationsaufnahme vorbereiten können, d. h. sie sollten eine ausdrückliche Gelegenheit bekommen, sich zu konzentrieren. Deswegen erscheint es ratsam, ihnen durch geeignete kurze stimulierende Übungen zu helfen, ihre Gehirnaktivitäten zu fokussieren und ihre Aufmerksamkeit auf den Unterricht oder einen bestimmten Lerninhalt zu lenken. Entsprechend sind kinesio-logische Aktivierungs- und Konzentrationsübungen Teil des zu erprobenden Konzepts.

8.1.4 Entspannung und Kontemplation

Einige Kinder berichteten davon, dass ihnen die Aufgaben manchmal zu umfangreich erscheinen und sie befürchten, diese nicht zu schaffen und dann mit negativen Reaktionen der Lehrkraft und der Mitschüler konfrontiert zu sein. (*Viele Kinder ärgern ihn, weil er vieles nicht weiß. Ich habe Angst, was Falsches zu sagen.*) Auch erzählten sie davon, dass sie keine bis wenig Zeit hätten, nochmals nachzufragen. (*Wenn ich etwas nicht verstehe, kann ich nicht noch mal fragen.*) Auch fällt auf, dass die Kinder zwar

vom Arbeiten im Team sprachen, aber zugleich andeuteten, auch ab und zu allein in Ruhe arbeiten zu wollen, wobei zum Beispiel laute Musik störe (*schrill, laut, zu viel für meinen Kopf*). Diese Ergebnisse bestätigen, dass die Kinder erstens entspannt, angst- und stressfrei lernen möchten. Zweitens benötigen sie Pausen und Ruhe zum Arbeiten und drittens fühlen sich von zu viel Lernstoff überfordert (*Es ist zu viel für mich*.).

Diese drei Aspekte werden im neuen Konzept berücksichtigt, wobei sich ein Aufbau der Unterrichtsstunde in Phasen anbietet, um Konzentrations- mit Entspannungsphasen abzuwechseln, den Lernkapazitäten gerecht zu werden und eine klare Struktur mit LRS-freundlichen Elementen zu schaffen.

Zunächst wird das Vorhaben der Stunde auf Deutsch umrissen. Die Kinder erzählten, dass es für ihr Lernen wichtig sei, auch deutschsprachige Erläuterungen zu bekommen. In dieser ersten, der Erläuterungsphase wird entsprechend diesem Wunsch deutsch gesprochen, um sicherzustellen, dass die Schüler den Plan und das Thema der kommenden Stunde/n verstehen und die in der nächsten Phase gegebene Kerninformation in eine bereits vertraute Wissensumgebung einbetten können. In dieser Erläuterungsphase soll nicht zuletzt eine angstfreie Atmosphäre durch die Möglichkeit zu Nachfragen in der Muttersprache und Sicherstellung des Verständnisses entstehen. Zudem wird neugierig auf den Unterricht gemacht, denn Neugier ist ein wichtiger Lernanreiz (Herrmann, 2010: 19).

Neue Vokabeln und Grammatikregeln werden im Anschluss an die kurze Erläuterungsphase in einer Konstruktionsphase eingeführt. Es werden die theoretischen Erkenntnisse berücksichtigt, nach denen Fremdsprachenmaterial umso leichter abgerufen werden kann, je besser es vorher strukturiert wurde (Birkenbihl, 1999). Nicht das Gedächtnis ist demnach verantwortlich, wenn der Lernerfolg ausbleibt, sondern in erster Linie die Methode (und die Art) der sog. Konstruktion. Dass legasthene Kinder klare Strukturen und Lernziele benötigen (Zander, 2002), bestätigt sich anhand der Unterrichtsbeobachtungen wie auch der Gesprächsauswertungen, denn die Kinder arbeiteten im Englischunterricht oft orientierungs- und zusammenhangslos. Die Autorin sah sie häufig frustriert und gelangweilt an ihren Tischen sitzen. Auch beim Einführen der neuen Inhalte in der Konstruktionsphase wird darauf geachtet, dass an vorhandenes Wissen angeknüpft wird. Das geschieht, indem man die Kinder zum angegebenen Thema über eigene Erfahrungen erzählen lässt, z. B. zum Thema Tiere: Man fordert sie dazu auf, über ihre Haustiere – ggf. etwas über ihren Hund – zu erzählen, oder man animiert sie, zum neu zu lernenden Wort einen lustigen Ausspruch zu erfinden bzw. zu

reimen. Auch dürfen die Schüler ähnlich klingende, zum neuen Lexem dem Klang nach passende Wörter suchen, z. B. *dog – frog*; aber auch Phantasiewörter wie *mog* oder *schnog* sind zulässig und bringen die Kinder oftmals zum Lachen.

Dem Gesprächsbefund, dass der Umfang des zu lernenden Stoffes von manchen Befragten als zu groß empfunden wurde und sich die Schüler überfordert sahen, dass also möglicherweise die Aufnahmekapazität des Gedächtnisses überschritten wird (Roth, 2012), trägt das Konzept ebenfalls Rechnung. Regelmäßig sind kleinere und größere Pausen sowie Wiederholungsphasen eingeplant, in denen den Schülern keine weiteren Kerninformationen dargeboten werden und auch keine aktive Teilnahme verlangt wird. Dieses Vorgehen entspricht jenem von Macedonia (1999), die passive Wiederholungsphasen und Pausen in ihren ganzheitlichen sensomotorischen Sprachunterricht einbaute. Die Wiederholungsphasen werden von Musik oder Entspannungstexten eingeleitet und begleitet. Roth (2012) rät z. B. dazu, eine kurze Geschichte, die mit dem Unterrichtsthema zu tun hat (aber nicht zur aktuellen Kerninformation gehört), zu erzählen. Im Fach Englisch kann dies z. B. Landeskundliches oder ein informeller Bericht über eigenes Erleben sein. In den Wiederholungsphasen sind die Schüler in jedem Fall passiv. Der Stoff aus den Konstruktionsphasen der Unterrichtsstunden wird von der Lehrerin wiederholt, sodass die Schüler ihn ganz entspannt noch einmal Revue passieren lassen können.

Bei den größeren Pausen (15 bis 20 Minuten) handelt es sich um lernfreie Zeit, in der sich die Schüler erholen oder Beschäftigungen ausführen sollten, die nichts mit dem Englischunterricht zu tun haben. Hier dürfen die Schüler ggf. auch essen und trinken. Während solcher Lernpausen kann Musik gehört werden, denn zusätzlich erwähnten die Schüler in den Interviews, dass sie gern aktuelle englische Musik hören möchten. Bei der Auswahl der Musik wird gemäß Schülerwunsch (*eher ruhig – nicht brüllen; Klassik ist gut zum Entspannen*) darauf geachtet, dass es eine eher ruhige Musik ist, die den Entspannungszustand unterstützt.

Im entspannten Zustand ist die Lernbereitschaft des Gehirns groß und frisch erworbenes Wissen wird im Gedächtnis gefestigt und gespeichert (siehe Kapitel 5.4.2). Dass Entspannung und Kontemplation mit Phasen der Konzentration abwechseln und der Unterricht insgesamt klar in verschiedene Phasen strukturiert ist, sind daher grundlegende Elemente des neuen Konzepts.

8.2 Der adaptierte Stundenablauf

In diesem Kapitel wird schematisch auf Basis der in 8.1 erläuterten Komponenten der Phasenablauf einer Unterrichtsstunde in einer Abbildung illustriert. Die anschließende Tabelle schafft einen detaillierteren Überblick den Ablauf.

Schema für eine idealtypische Unterrichtsstunde von 45 Minuten

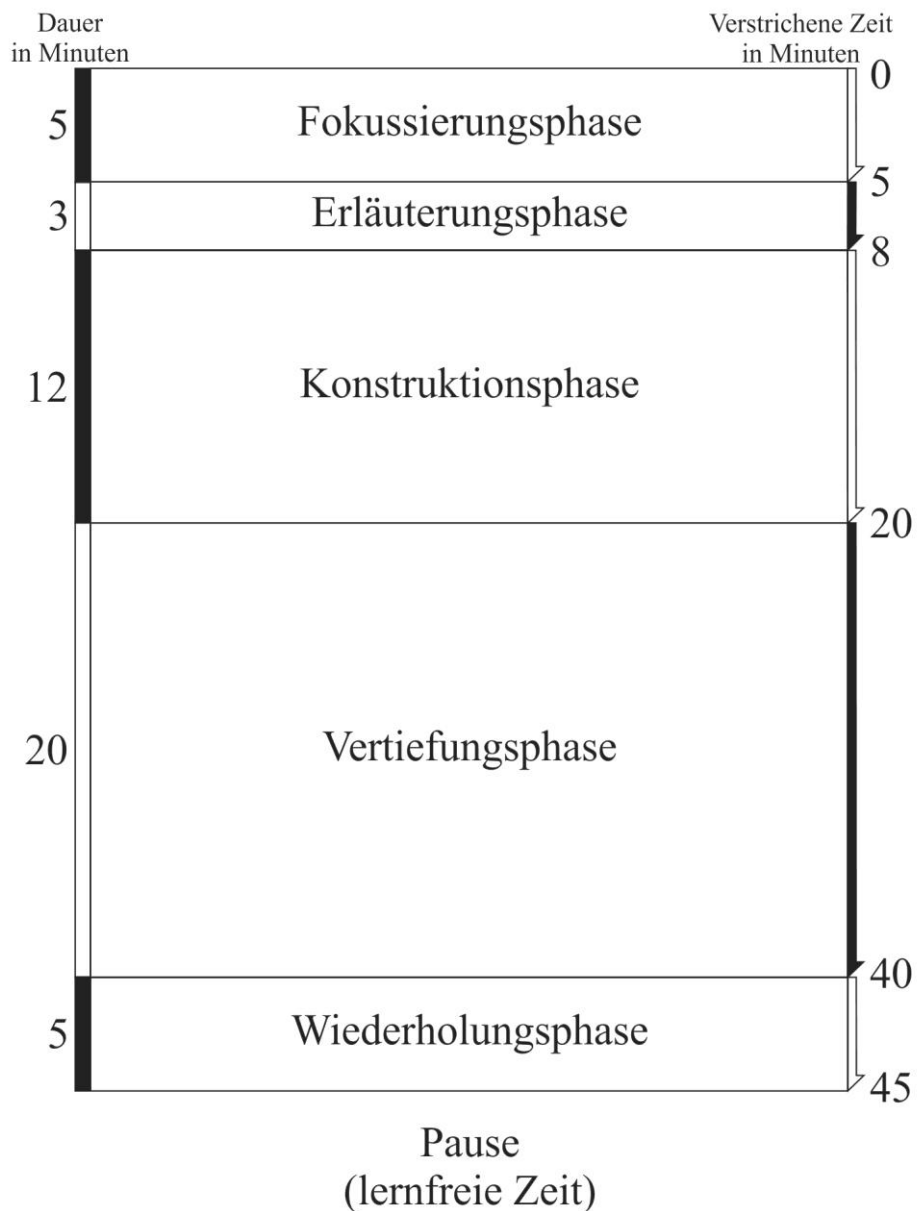


Abb. 9: Idealtypischer Stundenablauf. Quelle: Eigene Darstellung

Phasen und Übungsbeispiele

Phase	Ablauf (Beispiele)
Fokussierungsphase (5 Minuten)	Stimulierende und entspannende kinesiologische Übungen, um Aufnahmebereitschaft herzustellen <ul style="list-style-type: none"> • „Energieuhr“: Die Schüler drehen symbolisch ihre Uhr mit viel Kraft auf 12 Uhr, d. h. sie erreichen die höchste Konzentrationsstufe. • Überkreuzbewegungen mit/ohne Kooshballs²⁴ • Liegende Acht • Hemisphären-Alphabet • Übungen aus dem Yoga: Eule, Adler • Denkmütze (Massieren der Ohren und Augenbrauen) • Einfache Dehnübungen • Thai Chi
Erläuterungsphase (3 Minuten)	Hinführung zum Thema <ul style="list-style-type: none"> • Wortbilder • Brainstorming • Mind Maps • Geschichten
Konstruktionsphase 12 Minuten (3 x 3 plus Pausen)	Präsentation neuen sprachlichen Materials (Vokabeln, Texte, Lieder, Dialoge) mit Konstruktionshilfen Bevorzugte Form: Sitzkreis <ul style="list-style-type: none"> • VMIs • Realien • Flashcards

²⁴ Kooshballs sind kleine, leichte Bälle, die gut von Kindern aufzufangen sind.

<p>Vertiefungsphase (20 Minuten)</p>	<p>Die Schüler verschaffen sich ein eigenes Abbild von Sprache. Durch „Spielen“ mit dem neu eingeführten Wissenselement wird dieses im Gehirn fixiert und verankert. Bevorzugte Sozialform: Kleingruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die „Energieuhr“ wird von 12 auf 6 Uhr zurückgedreht • „Kneten“ von Vokabeln oder einfachen Grammatikregeln und des zugehörigen, von jedem Schüler aus seiner Phantasie heraus entworfenen Abbilds dazu zur Erfassung der Vokabelbedeutung • Üben der VMI • Riech-Tastsinn-Spiele • Brettspiele • Malen, basteln • Arbeitsblätter • CDs hören • Lernspiele am PC
<p>Wiederholungsphase (5 Minuten)</p>	<p>Passive Phase für die Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die „Energieuhr“ wird weiter zurückgedreht • Eingeleitet durch Entspannungstexte (z. B. Phantasiereisen, langsames Zählen von 1 bis 10, progressive Muskelentspannung nach Jacobsen etc.) oder durch ruhige Musik • Der Lehrer wiederholt das in der Konstruktionsphase präsentierte Sprachmaterial oder baut Suggestionen ein, die positiv wirken.

Tab. 1: Unterrichtsphasen

8.3 LRS-adäquate Leistungsüberprüfung

Eine besondere Stellung nehmen Leistungsüberprüfungen ein. Für die Lehrkraft ist es ausgesprochen wichtig zu wissen, wo die Schüler stehen und ob sie den Stoff verstanden haben. Damit sich die Schüler immer wieder mit ihren Lernzielen auseinandersetzen und selbst ihren Lernerfolg reflektieren können, sind Kontrollphasen wichtig. Oberstes Ziel eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts, so hebt Macedonia (1999) hervor, sei es, die fremde Sprache so zu beherrschen, dass der Grad ihrer Beherrschung dem eines Muttersprachlers so nahe wie möglich kommt. Dieses Ziel erreicht man, wenn man alle Facetten von Sprache (Grammatik, Schreiben, Lesen etc.) wie ein Puzzle Stück für Stück zusammensetzt. Entsprechend müssen bei jedem Schüler auch die „Einzelbauteile“ überprüft werden, damit diese am Ende zu einem Bild zusammenpassen. Die Leistung der Schüler kann in einer für sie am besten geeignet erscheinenden Form geprüft werden, z. B. in einem Rollenspiel, im Streitgespräch, durch eine Recherche, durch eine Präsentation, durch Projektarbeit oder durch Hausaufgaben.

Macedonia (1999) schlägt für die Leistungsmessung und Beurteilung drei Kontrollphasen vor. In die Erprobung des Unterrichtskonzepts konnte zwar nur ein Teil der Leistungsüberprüfung eingehen, da dieser Abschnitt der Untersuchung auf fünf Unterrichtseinheiten begrenzt war. Nur die erste der drei Kontrollphasen war Bestandteil der Evaluation. Im Folgenden seien zur Vollständigkeit jedoch alle drei Phasen beschrieben, die weitgehend unverändert für das Konzept vorgeschlagen werden:

Kontrollphase 1:

- Die Lehrkraft beobachtet die Schüler bei besonders LRS-geeigneten sprachlichen Aktivitäten – d. h. meistens in Gruppen, z. B. bei Rollenspielen oder beim Vokabellernen (ABC-Listen, VMIs, Kneten) und kann auf diese Weise wahrnehmen, ob die Schüler den Unterrichtsstoff der letzten Stunde/n erfasst haben.
- Die Frequenz dieser Phase wird relativ hoch angesetzt, damit sich die Lehrkraft aus allen beobachteten Leistungen im Laufe der Zeit ein genaues Leistungs- und Persönlichkeitsbild vom Lernenden machen kann.
- Diese „sanfte“ Kontrolle kann nach Ansicht der Autorin gut auch in die Vertiefungsphase eingebaut werden.

Kontrollphase 2:

- Hier kann der Schüler zeigen, was er zu bestimmten Themen in der Schule und zu Hause erreicht hat und wo er eventuell noch Schwierigkeiten hat.
- Diese „harte“ Kontrolle erfolgt meistens in schriftlicher Form (mit Leistungsausgleich für lernbehinderte Kinder, s. u.) und wird bewertet. Dabei wird an erster Stelle markiert, was der Schüler gut gemacht hat, und an zweiter, was fehlerhaft und nachzuarbeiten ist. Diese Kontrolle erfolgt auch in der Konstruktions- und in der Vertiefungsphase. Wichtig ist jedoch immer, dass Fokussierungs- und Erläuterungsphase (kinesiologische Übungen sowie zusätzliche Erläuterungen zum Ablauf des Tests) vorangehen, um Stress abzubauen, den ein Test bei manchen Kindern verursacht.

Kontrollphase 3:

- Während es sich bei den Kontrollphasen 1 und 2 um punktuelle Probe(auf)nahmen des Wissens der Kinder handelt, wird hier das „fertige Puzzle Sprache“ beurteilt. Dies kann gut am Ende eines Schuljahres oder der Grundschulzeit geschehen und gibt dem Lehrer die Möglichkeit, zu sehen, wie nahe der Schüler mit seiner Sprachfertigkeit an das Niveau eines Muttersprachlers herangekommen ist.
- Hier wird Sprache bereits kreativ produziert. Dazu schlägt Macedonia (1999) vor, das Gesprochene zu filmen, d. h. jede Schülergruppe zu einem im Unterricht behandelten Thema ein kurzes Video erstellen zu lassen. Die Sprachpräsentation kann aber auch ohne Video erfolgen, z. B. in Form eines kleinen Theaterstücks.

Generell wichtig ist, dass legasthene Kinder die Möglichkeit eines Nachteilsausgleichs zugewilligt erhalten. Dieser kann verschieden gestaltet sein, z. B. kann ein Ausgleich von schriftlichen Noten durch äquivalente, dem Schüler aber ggf. besser liegende mündliche Zusatzaufgaben erfolgen. Zusätzliche Lern- und Informationsmittel (alte Schreibmaschine, PC, Wörterbücher) können bereitgestellt werden, individuelle Entspannungs- und Erholungspausen können gewährt werden, die Bearbeitungszeit kann verlängert und die Aufgabenzahl und der Aufgabenumfang können reduziert werden. Besonders relevant wird dieser Ausgleich natürlich eher in integrativen Klassen. Doch auch das Unterrichtskonzept, das in einer reinen LRS-Fokusgruppe entwickelt wurde, berück-

sichtigt, dass die Leistungsbewertung bei Legasthenikern anders verlaufen sollte als bei Nicht-Legasthenikern.

In der Erprobung des Konzepts wird der Fokus auf die mündlichen Leistungen gelegt, d. h. die Lehrerin beobachtet die Kinder, während sie im Sitzkreis oder an ihren Gruppentischen sprechen (Kontrollphase 1). Die Begründung der Bewertung sollte in einem kurzen Gespräch mit dem Schüler stattfinden, damit dieser merkt, dass die Lehrkraft das Lernen gut verfolgt und bei Schwierigkeiten hilft, z. B. Lerntipps gibt. Dabei kann der Schüler auch selbst erzählen, was er gut und/oder weniger gut gemeistert hat. Ausdrücklich zu loben (möglichst vor der gesamten Gruppe) und dann auch besonders zu bewerten empfiehlt sich, wenn ein legasthener Schüler eine schriftliche Aufgabe (Kontrollphase 2) mit keinem oder nur wenigen Fehlern bewältigt hat.

Im Folgenden wird das neue Unterrichtskonzept beispielhaft an der Lektion „pets“ erläutert. Die Leistungsbewertung spielt in diesen fünf Unterrichtseinheiten keine Rolle, da die Autorin vorrangig die entwickelten Phasen durchführen sowie die Methoden einführen und ausprobieren wollte. Es standen keine weiteren Unterrichtsstunden zur Verfügung, um evtl. Kontrollphasen zu übernehmen. Möglichkeiten zur Kontrolle bestehen jedoch grundsätzlich: Eine „sanfte“ Kontrolle (Kontrollphase 1) kann die Lehrkraft z. B. durchführen, wenn die Kinder die VMIs „pets“ üben. Eine Überprüfung der schriftlichen Leistungen kann erfolgen, wenn die Kinder in der Vertiefungsphase im Buch arbeiten oder ein Arbeitsblatt ausfüllen (Umfrage „pets“). Die 3. Kontrollphase kann am Ende der Lektion „pets“ stehen: Die Lehrkraft könnte an dieser Stelle ein Rollenspiel „the pet shop“ durchführen lassen, in dessen Verlauf die Schüler Tier und Tierfutter verkaufen.

8.4 Das Unterrichtskonzept am Beispiel der Lektion „pets“

Prämisse war, mit dem vorgegebenen Lehrbuch und den zugehörigen CDs zu arbeiten. Der Inhalt der Lektion „pets“ des Lehrbuchs „Sally 3“ aus dem Oldenbourg Verlag, das dem Englischunterricht in dieser Klasse zugrunde lag, wurde an das Phasenmodell angepasst.

Das Unterrichtszimmer räumten die Schüler selbst vor jeder Englischstunde entsprechend um, d. h. die Tische wurden im hinteren Teil zu Vierergruppen zusammengestellt, sodass im vorderen Teil des Raumes in Tafelnähe ein aus Stühlen gebildeter Sitzkreis entstehen konnte. Zudem wurden Knete und Knetwerkzeug sowie Wörterbücher

und Buchstabenmuster (Streifen) bereitgestellt. Für die Entspannungsübungen hatte jeder Schüler ein kleines Kissen mitgebracht. Für die Pausen und die Entspannungsphasen standen Musik-CDs zur Verfügung. Bei der Pausenmusik handelte es sich um die CD „Satellite“ von Lena. Diese war von den Schülern der Fokusgruppe ausgewählt worden. Als Entspannungsmusik fungierte Tomaso Albinonis „Adagio“.

Die Unterrichtsstunden wurden von der Autorin und der zuständigen Englischlehrerin (im Weiteren mit „wir“ resp. „uns“ bezeichnet) gemeinsam durchgeführt.

Stunde 1 (45 Min.) / Unit „pets“

Fokussierungsphase:

Die Schüler und wir standen bequem, jeder vor seinem Stuhl im Sitzkreis. Die zur Konzentrationsverbesserung dienenden Überkreuzbewegungen (z. B.: rechte Hand zum linken Knie – linke Hand zum rechten Knie; rechte Hand zur linken Ferse – linke Hand zur rechten Ferse, rechte Hand zur linken Schulter – linke Hand zur rechten Schulter) wurden unter Anleitung ausgeführt. Die Schüler und wir wiederholten diese Übung pro Körperseite fünfmal.

Erläuterungsphase:

Die Schüler und wir saßen im Sitzkreis. Wir zeigten Bilder von Haustieren. Die Schüler erzählten danach etwas über Erlebnisse mit ihrem Haustier oder über ein Tier, das sie gern als Haustier hätten. Die Schüler benannten Tiere auf Englisch, soweit sie die englischen Bezeichnungen kannten: dog, cat, fish, bird. Ansonsten durften sie auch auf Deutsch antworten.

Das Stundenziel wurde erläutert: Haustiere bzw. Lieblingshaustiere auf Englisch zu benennen und andere Kinder danach zu fragen.

Konstruktionsphase:

Die Schüler und wir wechselten in dieser Phase zwischen Sitzen und Stehen im Sitzkreis.

Die Schüler wurden aufgefordert, ihre Konzentration auf Maximum zu „schalten“: Dazu sollten sie mit der rechten Hand einen Kreis in der Luft ziehen; ihre „Energieuhren“ wurden dadurch symbolisch auf 12.00 Uhr, d. h. auf 100 % gestellt.

Dann wurden die bislang unbekannten Vokabeln aus der Tierwelt (pet, budgie, parrot, guinea pig, hamster, mouse/mice, fish/fish, rabbit) mit VMIs eingeführt. Die Kinder

saßen zusammen mit der Lehrerin und Autorin im Sitzkreis und entwickelten die VMIs, z. B.: Alle sprachen „guinea pig“, machten sich klein und legten beide Zeigefinger an den Mund (Zähne des Meerschweins). Danach sagten alle „budgie“, legten den Kopf auf die Schulter und machten mit den Händen Flugbewegungen (Wellensittich). Als Drittes sprachen alle „parrot“, machten Flügelbewegungen, legten den Kopf auf die Schulter und mimten stimmlos eine Sprechbewegung mit den Lippen (parrot). Die letztlich so vereinbarten Bewegungen waren für alle Mitglieder der Gruppe verbindlich und wurden nicht mehr modifiziert.

Bei dem VMI „mouse“ wurde noch auf die Besonderheit des Plurals „mice“ aufmerksam gemacht. Dazu hüpfen die Schüler beim Aussprechen des Wortes „mice“ einen Schritt zur Seite („aus der Reihe treten“ – Unregelmäßigkeit); danach führten sie die zu „mouse“ passende Bewegung aus: Sie machten sich klein und legten ihre Fäuste auf den Kopf.

Wir fragten dann: „What is your favourite pet?“ Dabei führten wir das bei „pet“ vorher kreierte VMI aus.

Die Schüler antworteten und machten die jeweils vereinbarten VMIs. Jeder Schüler führte zur Frage „What is your favourite pet?“ ein VMI vor. Dieses Vorführen dauerte ca. fünf Minuten.

Vertiefungsphase:

Die Schüler gingen zu ihren Gruppentischen. Sie durften nun ihre Konzentration etwas zurücknehmen, d. h. die Energieuhr wurde zurückgedreht – mit der rechten Hand kreisend nach links auf 11.30 Uhr. Die Mädchen und Jungen übten die VMIs anhand und fragten: „What is your favourite pet? – Is it a dog?“

Wiederholungsphase:

Die Schüler griffen zu ihren Kissen und machten es sich an den Gruppentischen bequem. Wir legten eine CD mit Entspannungsmusik ein und baten die Schüler, die Augen zu schließen. Beim Zählen von eins bis zehn auf eine bestimmte Art sollten die Kinder in einen entspannten Zustand gelangen. Das Zählen gilt als eine Beschäftigung des Bewusstseins, die das Unbewusste anregt. In der Hypnose bezeichnet man dieses Vorgehen als „Konfusionstechnik“ (Lorenz, 2011). Die dazu gegebene Anleitung lautet:

Ihr geht am Strand spazieren und ihr findet eine Muschel; dann geht Ihr noch zwei Schritte weiter und genießt den feinen Sand unter euren Füßen und die

Sonne. Nun seht Ihr drei kleine Hütten mit vier Türen und fünf Fenstern vor euch, Ihr geht hinein und legt Euch auf eines der sechs Kissen und betrachtet den gemütlichen Raum um Euch herum; am Himmel entdeckt Ihr sieben Sterne, Ihr malt noch einen achten, neunten und zehnten Stern dazu.

Während die Kinder „im ruhigen Zustand“ verweilten, wiederholten wir laut und deutlich die neuen Vokabeln zum Thema „pets“ und deren Besonderheiten. Die Kinder wurden gelobt für ihre gute Mitarbeit bei der Ausführung der VMIs.

Die Schüler wurden nun durch Rückwärtszählen von zehn bis eins aus der Entspannung zurückgeholt: „Jetzt widmet Euch wieder euren zehn Sternen; ihr hattet erst neun, dann acht, dann sieben. Nun verlasst Ihr die sechs Kissen und geht aus dem Haus mit den fünf Fenstern und geht kraftvoll aus einer der vier Türen nach draußen! Blickt Euch nach den drei Hütten um und mit zwei großen Schritten kommt Ihr dann zurück und seid bei eins wieder in Eurer Klasse und freut Euch auf die Pause!“

Stunde 2 (45 Min.) / Unit „pets“

Fokussierungsphase:

Die Schüler und wir standen bequem, jeder vor seinem Stuhl im Sitzkreis. Es wurden erneut Überkreuzbewegungen, dieses Mal mithilfe der Kooshballs, durchgeführt. Dabei standen sich immer zwei Schüler gegenüber und warfen mit der rechten Hand den Ball zur linken Hand des Partners, dieser warf dann mit der linken Hand zur rechten Hand des Partners. Die Schüler und wir wiederholten diese Übung pro Seite fünfmal.

Erläuterungsphase:

Die Schüler und wir saßen im Sitzkreis. Wir fragten, ob einige der Schüler die Schreibweise der neuen Vokabeln schon kennen; einige Schüler durften die Wörter an die Tafel schreiben. Das Stundenziel wurde erläutert: Die neuen Vokabeln sollten als Wort (Buchstabenkette) und als Gegenstand geknetet werden (Davis-Methode).

Konstruktionsphase:

Wir nahmen Spielzeugtiere zur Hand und präsentierten sie der Klasse. Die Schüler antworteten mit einem VMI, z. B.: „This is a budgie.“

Die Schüler wurden aufgefordert, ihre Konzentration auf das Maximum zu bringen. Dazu sollten sie mit der rechten Hand einen Kreis in der Luft ziehen: Die „Energieuhr“ wurde symbolisch auf 12.00 Uhr, d. h. auf 100 % gestellt.

Wir schrieben die englischsprachigen Benennungen der Tiere an die Tafel und die Kinder ordneten diesen Wörtern Bildkarten zu, die bereitlagen. Viele Kinder hatten Schwierigkeiten, die Wörter „budgie“ und „tortoise“ den Bildkarten zuzuordnen.

Vertiefungsphase:

Die Schüler begaben sich an ihre Gruppentische. Sie kneteten die Vokabeln. Dabei hatten sie das Alphabet in Gestalt von Papierstreifen auf jedem Tisch liegen, um zu sehen, wie die Buchstaben aussehen. Das Schriftbild zu den neuen Vokabeln konnte an der Tafel oder in bereitliegenden Wörterbüchern angeschaut werden. Wir forderten die Schüler auf, die Vokabeln zunächst als Wort zu kneten und danach eine eigene Figur dazu zu entwerfen und ebenfalls zu kneten. Dann war die Aufgabe, die gekneteten Wörter zu ertasten. Beim Berühren der Figur wurden die Schüler aufgefordert zu sagen: „This is my [z. B.] budgie.“ Im Hintergrund lief das Lied „What’s my pet“ von der „Sally CD“. Am Ende der Vertiefungsphase wurde die Konzentration zurückgenommen, d. h. die „Energieuhr“ zurückgedreht.

Wiederholungsphase:

Die Schüler nahmen sich ihre Kissen und machten es sich an den Gruppentischen bequem. Wir legten Entspannungsmusik ein und baten die Schüler darum, die Augen zu schließen.

Als Entspannungsübung wurde eine Kurzform der Progressiven Muskelentspannung (PME) nach Jacobsen gewählt. Wir lobten die Schüler für ihre phantasievoll gekneteten Wörter und Figuren und machten sie noch einmal auf die besondere Schreibweise der für sie neuen Wörter aufmerksam. Dabei sollten sich die Schüler vorstellen, wie sich die selbst gekneteten Buchstaben zu ganzen Wörtern zusammenstellen lassen. Anschließend wurden sie aus der Entspannung herausgeführt und in die große Pause entlassen.

Stunde 3 (45 Min.) / Unit „pets“:

Fokussierungsphase:

Alle standen bequem, jeder vor seinem Stuhl im Sitzkreis. Die Schüler führten als kinesiologische Übung die „liegende Acht“ aus, d. h. sie zeichneten mit der linken, mit der rechten und dann mit beiden Händen eine Acht in die Luft und folgten dieser mit den Augen.

Erläuterungsphase:

Alle saßen auf ihren jeweiligen Stühlen im Sitzkreis. Die Kinder unterhielten sich über die verschiedenen Eigenschaften ihrer eigenen Haustiere. Wir fragten, ob sie schon einige der Eigenschaften ihrer Tiere auf Englisch benennen könnten. Das Ziel der Stunde war es, den Tieren Eigenschaftswörter zuzuordnen und dadurch neue Wörter dazuzulernen. Zudem stellte die Einführung des unbestimmten Artikels „a“ ein Stundenziel dar.

Konstruktionsphase:

Die Schüler saßen im Sitzkreis. Die Kinder wurden aufgefordert, ihre Konzentration per „Energieuhr“ auf das Maximum zu bringen. Die Schüler hörten den Text „These pets have found a new home“ von der CD „Sally“. Die Kinder errieten die Namen der Tiere und stellten diese mithilfe der bereits bekannten VMIs dar. Die neuen Vokabeln (Merkmale der Tiere), z. B. „cuddly“, „small“, „big“, „sweet“ and „thick“ wurden erklärt und als VMI kodiert. Wir lenkten sodann die Aufmerksamkeit auf den unbestimmten Artikel „a“, z. B. in „It is a cat.“

Vertiefungsphase:

Die Schüler gingen zu ihren Gruppentischen, wobei dieses Mal die Gruppen anders gemischt wurden als in den Stunden davor. Sie durften nun ihre Konzentration etwas zurücknehmen, d. h. die „Energieuhr“ mit der rechten Hand nach links, bis auf 12.30 Uhr zurückdrehen.

Jeder Schüler konnte für sich nun unter mehreren Aktivitätsoptionen wählen und führte diese Aktivität dann entweder einzeln oder in der Gruppe aus: Kneten von Vokabeln mit unbestimmtem Artikel, Arbeiten im Buch (S. 27), Sprachspiele zu „pets“ mit VMIs.

Wiederholungsphase:

Die Schüler machten es sich an den Gruppentischen bequem. Wir legten Entspannungsmusik ein und baten die Schüler, die Augen zu schließen und sich einen schönen Ort vorzustellen, an dem sie sich besonders gern aufhalten würden. Wir erzählten von den Eigenschaften der Tiere und davon, dass der unbestimmte Artikel im Englischen „a“ heißt. Dabei sprachen wir deutsch und englisch. Wir nannten dazu einige Beispiele, die im gehörten Text vorkamen. Wir ermutigten die Schüler, stolz auf sich zu sein, da sie nun schon über einige Haustiere auf Englisch sprechen und schwierige Wörter richtig schreiben konnten.

Die Kinder wurden aufgefordert, ihren Lieblingsplatz zu verlassen und in den Klassenraum zurückzukehren.

Stunde 4 (45 Min.) / Unit „pets“:

Fokussierungsphase:

Die Schüler und wir standen bequem, jeder vor seinem Stuhl im Sitzkreis. Die Schüler führten als kinesiologische Übung „die Eule“ aus. Sie umfassten dabei mit der rechten Hand die linke Schulter und drehten den Kopf nach links, nach rechts, beugten ihn nach vorn. Diese Übung wurde viermal wiederholt; dann wurde sie viermal mit der linken Hand ausgeführt.

Erläuterungsphase:

Alle saßen auf den Stühlen im Sitzkreis. Die Kinder unterhielten sich über Zoohandlungen und darüber, ob sie schon ein Haustier dort gekauft haben.

Konstruktionsphase:

Alle saßen im Sitzkreis. Die Schüler wurden aufgefordert, ihre Konzentration unter Einsatz der „Energieuhr“ zu maximieren.

Die Schüler lernten mithilfe der VMIs, im Rahmen eines Dialogs nach einem bestimmten Tier zu fragen und entsprechende positive oder negative Antworten zu geben. Hier wurden nun VMIs auch für grammatikalische Inhalte eingeführt und genutzt, und zwar für das Hilfsverb „do/does“ bzw. dessen Verneinung „don’t/doesn’t“. Sowohl die Speicherung als auch die Anwendung dieses Hilfsverbs fallen den Schülern erfahrungsgemäß schwer und wurden deswegen mit einem VMI verknüpft. Die Schüler sollten hierfür nach einer geeigneten Bewegung suchen. Sie entschieden sich für eine Drehbewegung für „do/does“ und eine Drehbewegung mit Kopfschütteln für „don’t/doesn’t“.

Vertiefungsphase:

Die Schüler gingen zu ihren Gruppentischen. Die Tische wurden so angeordnet, dass sie als Ladentisch einer Zoohandlung gelten konnten. Die Schüler übten den Dialog „at the pet shop“. Sie benutzten dabei die VMIs für die Tiere ebenso wie das neue VMI für das Hilfsverb „to do“ bei Fragen und Verneinungen.

Wir gingen von Tisch zu Tisch und führten erste sanfte Kontrollen durch. Wir beobachteten die Kinder bei der Handhabung der neuen Vokabeln – der Tiernamen – und bewerteten den Umgang mit diesen.

Schüler, die mit dem Dialogisieren fertig waren, arbeiteten mit Knete. Sie kneteten „do/does“ sowie „don‘t/doesn‘t“ oder hörten sich Lieder und Dialoge auf der CD „Sally“ in der eigens eingerichteten Hör-Ecke mit Kopfhörern an.

Wiederholungsphase:

Die Schüler nahmen sich ihre Kissen und machten es sich an den Gruppentischen bequem. Die Schüler wurden wie in der ersten Unterrichtsstunde in die Entspannung geführt. Wir betonten die Bedeutsamkeit des Hilfsverbs „to do“ und lobten die Schüler für ihre „Verkaufsdialoge“.

Stunde 5 (45 Min.) / Unit „pets“:

Fokussierungsphase:

Alle standen bequem, jeder vor seinem Stuhl im Sitzkreis. Die Schüler führten kinesio-logische Überkreuzbewegungen aus.

Erläuterungsphase:

Alle saßen auf ihren Stühlen im Sitzkreis. Die Kinder erzählten, was sie in den bisherigen Stunden als gut und/oder schlecht empfunden hatten. Wir erklärten den Schülern, was eine Umfrage ist.

Konstruktionsphase:

Die Schüler saßen im Sitzkreis. Sie wurden aufgefordert, ihre Konzentration mittels „Energieuhr“ auf das Maximum zu bringen. Die Schüler lernten die Redewendungen kennen, die in der nachfolgenden Umfrage „Do you have a pet?“ vorkamen. Die Wendungen wurden an die Tafel geschrieben. Es wurden VMIs genutzt.

Vertiefungsphase:

Die Schüler führten in dieser Phase eine Umfrage zu den Haustieren ihrer Mitschüler durch. Sie gingen herum und befragten ihre Mitschüler mithilfe eines Arbeitsblattes. Sie nutzten dabei die VMIs. Einige Schüler präsentierten ihre Ergebnisse am Ende dieser Phase. Wir konnten so kontrollieren, ob und wie gut die entsprechenden Vokabeln und die Grammatik aufgenommen und gespeichert worden waren.

Wiederholungsphase:

Die Schüler nahmen sich ihr Kissen und machten es sich an den Gruppentischen bequem. Sie wurden in den Entspannungszustand geführt. Wir fassten den Inhalt aller Stunden zum Thema „pets“ zusammen und wiederholten die wichtigsten Aspekte aus den vier bisherigen Konstruktionsphasen.

8.5 Auswertung der Reaktion auf den adaptierten Unterricht

Im Folgenden wird beschrieben, wie die Schüler auf die nach dem neuen Konzept gestalteten fünf Unterrichtsstunden reagierten. Es galt zu erfahren, wie sie sich in den verschiedenen Phasen einbrachten und welche Stimmungen die eingesetzten Hilfsmaterialien und die angewandten Methoden auslösten. Die Einschätzung der Lehrerin schließt die Auswertung ab. Eine umfassende Wertung und Einordnung des Unterrichtskonzeptes erfolgt in Kapitel 9.

8.5.1 Ergebnisse der Kurzbefragung

Den Schülern wurde nach jeder der fünf durchgeführten Unterrichtsstunden ein einfach gestalteter Fragebogen ausgeteilt (Anhang 5). Sie sollten bestimmen, ob sie die jeweilige Stunde „anders als sonst“ (aas) oder „genauso wie immer“ (gwi) wahrgenommen hatten, und einstufen, ob es ihnen viel (v), mittelmäßig (m) oder wenig bis keinen (wk) Spaß gemacht hatte.

Die unten in Tabelle 2 aufgeführten Ergebnisse lassen zwei Aussagen zu:

Fast alle Schüler fanden die fünf Unterrichtsstunden anders als sonst, d. h. sie bemerkten eine Veränderung in der Unterrichtsgestaltung und im Ablauf. In der ersten Stunde gab es vier Schüler, die aussagten, „wenig bis keinen“ Spaß in der Englischstunde gehabt zu haben. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie sich erst an den modifizierten Ablauf und die veränderten Methoden gewöhnen mussten und der neuartigen Unterrichtsgestaltung anfangs deshalb eher skeptisch gegenüberstanden. Im Laufe der weiteren Unterrichtsstunden änderte sich die Meinung und es konnte in zunehmendem Maße Gefallen an der auf diese Art gestalteten Englischstunde verzeichnet werden. In den vier letzten Stunden machte der Unterricht der Mehrheit der Schüler der Fokusgruppe viel Spaß.

	Die heutige Englischstunde war für mich ...	Wie viel Spaß hat es mir heute gemacht?
Stunde 1	aas (11) gwi (1)	wk (4) m (2) v (5)
Stunde 2	aas (12)	m (1) v (11)
Stunde 3	ass (12)	wk (1) v (11)
Stunde 4	aas (12)	v (12)
Stunde 5	aas (12)	wk (1) m (4) v (7)
Klassen- durchschnitt	aas	v

Tab. 2: Schülerwahrnehmung der fünf Unterrichtsstunden

8.5.2 Ergebnisse des Shadowing

Das Arbeiten mit den VMIs und das Kneten nach der Davis-Methode waren für die Kinder der Fokusgruppe neu. Sie hatten diese Methoden im Englischunterricht bisher noch nicht kennengelernt. Während die Kinder kneteten, wurden sie von der Forscherin genau beobachtet und dazu aufgefordert, laut mitzudenken (s. Kapitel 6.3.5).

Die Autorin schaute den Kindern beim Kneten über die Schulter und wollte zunächst sehen, welche Stimmung diese kreativ-motorische Aktivität bei ihnen auslöste. Subjektiv wahrgenommene Signale waren Gesichtsausdruck, „Fröhlichkeitspegel“ im Klassenraum und Intensität der Mitarbeit der Kinder. Für die Bewertung des Gesichtsausdrucks wählte die Autorin für ihre Protokollierung die Stufen „freudig“, „neutral“, „unglücklich“. Für die Erfassung der Mitarbeit wählte sie die Kategorien „rege Mitarbeit“ (rM), „mäßige Mitarbeit“ (mM) sowie „wenig bis keine Mitarbeit“ (wkM).

	Gesichtsausdruck der Kinder	Mitarbeit
Kneten der Vokabeln zum Thema „pets“ und des zugehörigen Abbilds	freudig (11) neutral (1)	rM (11) mM (1)

Tab. 3: Bewertung der Stimmung bei kreativ-motorischer Aktivität mittels Shadowing

Bei allen Kindern waren Freude und Spaß in den Gesichtern zu erkennen. Bis auf eine Ausnahme (*macht mir mäßig Spaß*) modellierten sie mit Begeisterung die für sie neuen Vokabeln. Bemerkenswert waren die Ausdauer beim (relativ ungewohnten) Kneten und die Phantasie, die sie beim Modellieren des plastischen Abbilds ihres „pets“ zeigten. Sie arbeiteten sehr konzentriert und mit großer Hingabe an ihren „Objekten“. Es herrschte eine aufgelockerte Atmosphäre. Während des Knetens setzte sich die Autorin an die jeweiligen Gruppentische und stellte in einer entspannten Abfolge nachstehende Fragen:

1. Wie gefällt dir das, was du jetzt machst?
2. Was denkst du gerade, wenn du Buchstabe für Buchstabe ein Wort „erknetest“?
3. Was knetest du zu deinem Wort und warum?

Die Antworten werden unkodiert in Tabelle 4 auf folgender Seite wiedergegeben.

Die Kinder empfanden das „Ausprobieren“ mit Knete als sehr hilfreich. Dabei überlegten sie, wie sie das Wort schreiben würden, und konnten dann beliebig oft ausprobieren, wie sie die gekneteten Buchstaben anordnen. Beim Formen der Objekte (z. B. „budgie“ als Vogelfigur) benutzten einige Kinder schon das englische Wort, als sie gefragt wurden, was sie gerade machten, z. B.: „Mein budgie hat kleine Flügel.“ Einige Kinder suchten nach persönlichen Erlebnissen, die sie mit dem neuen Wort verknüpfen konnten. (*Meine Oma hatte einen Wellensittich.*) Andere Kinder steckten viel Kreativität in das Anfertigen ihrer Figur. (*Ich knete einen Phantasievogel.*)

Während der Einführung und bei der erstmaligen Ausübung der VMIs war zu beobachten, dass die Kinder dazu neigten, die ihnen eingeräumte Bewegungsfreiheit für andere – sozusagen „sachfremde“ – Dinge zu nutzen und die VMIs nicht richtig auszuführen. Oft vergaßen sie das zu ihrer Bewegung passende Wort zu sagen oder vollführten mehr Bewegung zum Wort als notwendig. Die Schüler wurden dann über das Ausführen der VMIs (nochmals) aufgeklärt. Nach einigen Übungsrunden legte sich die anfängliche Aufgeregtheit und die Kinder konzentrierten sich auf das richtige Ausführen der VMIs.

	Wie gefällt dir das, was du jetzt machst?	Was denkst du gerade, wenn du Buchstabe für Buchstabe ein Wort knetest?	Was knetest du zu deinem Wort und warum?
Tisch 1: Eimo, Eik Maik, Jana	Das ist superlustig. Das könnte ich mehrmals machen. Gefällt mir gut. Die Knete ist gut und die Hand tut nicht weh dabei.	Ich überlege mir, wie ich das Wort schreiben würde. Gar nix Ich knete drauf los. in welcher Reihenfolge alles zusammengehört	Ich knete meinen Wellensittich, der schon gestorben ist. Einen baby-budgie knete ich. einen Phantasievogel
Tisch 2: Jula, Nele, Saskia, Fabian	Gut Fühlt sich witzig an. Ich kann meine Wut rauslassen. Superlustig	Ich denke an nichts. Ich überlege mir eine Geschichte.	Ich knete gerade einen Schnabel zu meinem budgie. Mein budgie hat kleine Flügel.
Tisch 3: Till, Dara, Kai, Fritz, Tom	Das macht Spaß und ist eine Hilfe für mich. Macht mir mittelmäßig Spaß. Macht mir richtig Spaß, die Knete ist echt gut.	Dass man alles kneten kann, was man auch schreiben würde. Ich überlege, wie rum ich den Buchstaben legen muss. Ich denke nach, welche Buchstaben ich brauche. Als ob ich schreibe	Meine Oma hat einen Wellensittich, und den knete ich jetzt. Ich überlege noch; man kann ja alles nochmal machen.

Tab. 4: Rückmeldung der Kinder nach Aufforderung zum Lauten Nachdenken während kreativ-motorischer Aktivität²⁵

8.5.3 Ergebnisse der abschließenden Interviews mit den Kindern

Nach den fünf Stunden wurden die Kinder gebeten, sich zu den folgenden Aspekten frei zu äußern:

1. Lernumgebung: Raumgestaltung und -aufteilung, Gruppentische
2. Erläutern der Ziele (Erläuterungsphase)
3. Fokussierungsübungen/Energieuhr

²⁵ Die genannten Namen der Kinder sind aus Gründen der Anonymisierung erfunden.

4. Arbeiten mit Knete nach der Davis-Methode
5. VMIs
6. Entspannung am Ende der Stunde
7. Musik in der Pause und während der Entspannungsphasen

Das Arbeiten an Gruppentischen empfanden die meisten Schüler als gut und lobten die dort herrschende Atmosphäre. Bei der Nennung ihrer Gruppe benutzten sie spontan das Wort „Team“, das mit dem Aspekt der Zusammengehörigkeit konnotiert ist. Einige Schüler verglichen das Arbeiten in Vierergruppen mit dem bisher gewohnten Alleinlernen oder jenem an Zweiertischen und meinten, dass es viel besser sei, in einer Gruppe zu lernen. Eine Schülerin gab an, lieber allein zu sitzen.

Das Erläutern des für die Stunde vorgesehenen Themas und das Besprechen des Stundenziels empfanden alle Schüler als hilfreich. Die gesamte Fokusgruppe äußerte sich lobend darüber, dass in dieser Phase auch deutsch gesprochen wurde:

- *Wenn alles nur auf Englisch erklärt wird, muss ich immer nur raten.*
- *Deutsch ist für mich viel besser, da verstehe ich die Anweisungen.*

Das Bild der „Energieuhr“ nahmen alle Mädchen und Jungen gut an und berichteten davon, dass ihnen das virtuelle Einstellen dieser Uhr beim Konzentrieren geholfen hat:

- *Ich kam mir selbst wie eine Uhr vor und konnte meine Energie selbst einstellen.*
- *Die Energieuhr funktionierte und hat mir viel gebracht.*

Die kinesiologischen Fokussierungsübungen beschrieben die Kinder als einen angenehmen Einstieg in die Stunde (*Die Übungen waren gut und ich habe sie gern mitgemacht*). Einige Kinder berichteten davon, dass sie in den Stunden ruhiger und konzentrierter gearbeitet haben.

Wie schon beim „Shadowing“ im vorhergehenden Abschnitt 8.5.2 beschrieben, erlebten die Kinder das Arbeiten mit Knete als eine Methode, die ihnen die Rechtschreibung der neuen Vokabeln auf spielerische Weise nahebringt. Das reflektierten auch ihre Aussagen bei der nachträglichen Bewertung der Englischstunden:

- *Ich kann Wörter wie „tortoise“ jetzt richtig gut schreiben, da ich mir das super durch das Kneten gemerkt habe.*
- *Ich kann mir die Wörter dadurch gut merken.*
- *Ich kann die Wörter dadurch richtig schreiben.*

- *Ich kann jetzt auch Buchstaben schreiben, die man nicht hört.*
- *Ich habe es gern gemacht und kann mich leichter an das Wort erinnern.*
- *Ich kann super buchstabieren, und auch richtig.*
- *Wenigstens kann ich dadurch ein schwieriges Wort richtig schreiben.*
- *Ich kann Wörter wie „budgie“ schreiben, toll!*

Auch bezüglich der VMIs gaben die Schüler durchweg positive Rückmeldungen. Sie betonten, die angesagten Übungen mit Freude ausgeführt zu haben und die Kombination von Bewegung und Sprache als Merkhilfe zu nutzen:

- *Die VMIs haben mir geholfen, mich besser an das Wort zu erinnern.*
- *Ich habe es gern gemacht, und es war alles super lustig.*
- *Die VMIs sind eine Hilfe für mich. Die „Schildkröte“ kann ich jetzt immer noch auf Englisch sagen.*
- *Ich hab mir auch „bird“ gut gemerkt.*
- *Die VMIs kann ich selbst gut anwenden; sie haben mir beim Einprägen geholfen.*
- *Durch die VMIs kann ich mir vieles schneller einprägen.*

Eine Schülerin erzählte, dass sie die Verknüpfung von Bewegung und Wissen auch in anderen Fächern ausprobieren möchte. Die Schüler wurden zudem danach gefragt, ob sie die Bewegung zu Vokabeln und Grammatik lieber von der Lehrkraft vorgegeben haben möchten oder selbst VMIs bilden wollen. Die Mehrheit der Schüler fand es gut, eigene VMIs zu erfinden.

Zehn Schüler äußerten, sich in der Wiederholungsphase gut entspannt zu haben, d. h. sie saßen ruhig am Platz und hatten die Augen geschlossen:

- *Ich konnte gut entspannen.*
- *Ich konnte gut abschließen.*
- *Viel besser als im „alten“ Unterricht!*

Zwei Schüler gaben an, dass sie sich nicht entspannen konnten:

- *Das war nicht so richtig was für mich.*
- *Ich will einfach nur raus.*

Die zur Entspannung eingespielte Musik mochten alle Kinder.

8.5.4 Einschätzung der Lehrerin

Zum Abschluss der Auswertung wird die Ansicht der Lehrerin dargelegt. Sie sollte sich frei zu den fünf stattgefundenen Englischstunden äußern und mit der Autorin darüber diskutieren. Außerdem war es wichtig zu erfahren, ob nach ihrer Meinung das Unterrichtskonzept im Schulalltag umsetzbar ist.

Die Lehrerin wurde gebeten, sich zu folgenden Aspekten zu äußern:

1. Lernumgebung: Raumgestaltung und -aufteilung, Gruppentische
2. Methoden: VMIs, Knete
3. Fokussierung und Entspannung
4. Unterrichten in speziellen, separaten LRS-Klassen
5. Alternative Ideen für einen legasthenikerfreundlichen Unterricht

Die Idee der Gruppentische hielt die Lehrkraft für gut, da auf diese Weise die Möglichkeit und der Anreiz zu gemeinsamem Lernen entstehe. Jedoch gab sie zu bedenken, dass es schwierig sein dürfte, jedes Mal die Tische und Stühle neu zu stellen. Besser erscheine es ihr, wenn alle Räume von vornherein diesem Konzept entsprechend eingerichtet wären.

Die Fokussierungsübungen schätzte sie als für Schüler mit LRS sehr wirksam ein; sie könne sich solche Übungen am Beginn einer jeden Stunde als nützlich vorstellen, da die Schüler ansonsten oft für eine Wissensaufnahme nicht bereit seien und die dazu erforderliche Konzentration vermissen ließen. Die Idee, Entspannungsübungen in den Englischunterricht zu integrieren, war für die Lehrkraft neu. Sie meinte, dass solche Übungen besonders für Kinder mit LRS wichtig sein dürften, damit diese das soeben aufgenommene Wissen in relativer Ruhe ordnen könnten.

Die Kombination von Sprache und Bewegung könne sie sich in ihrem Englischunterricht durchaus für bestimmte, schwierige Aspekte vorstellen. Jedoch gelte es die VMIs sparsam einzusetzen, weil zu befürchten sei, dass die Kinder dabei zu „aufgedreht“ werden. Das Arbeiten mit Knete sehe sie für diejenigen Kinder ihrer Klasse, die beim Schreiben immer wieder Buchstaben weglassen, als besonders gut geeignet. Sie äußerte sich ausgesprochen positiv darüber, gesehen zu haben, wie gut die Fokusgruppe diese Methode annahm.

Die Lehrerin kann sich das gesamte Konzept im Englischunterricht ihrer Schule gut vorstellen, wenn es für alle Lehrer eingeführt wird und nicht nur für eine Klasse. Es sollte jedoch sehr behutsam und langsam eingeführt werden. Ferner gab sie zu be-

denken, dass es schwierig werden könnte, das Konzept in großen Klassen einzuführen, da man für die VMIs Platz und für das Arbeiten mit Knete mehr Personal brauche. Wünschenswert sei allgemein für den Englischunterricht, dass sich die Pädagogen vom Lehrbuch lösen und eigene, kreative Ideen in den Unterricht einfließen lassen. Des Weiteren plädierte sie für mehr Freiarbeit im Unterricht, damit sie sich besser bestimmten Schülern widmen kann. Das separate Unterrichten von legasthenen Kindern sei erstrebenswert, da man sich in den kleinen Gruppen besonders um die LRS-Schüler kümmern könne. Besonders hob die Lehrerin hervor, dass legasthene Kinder ihrer Schule nicht nur in Englisch und Deutsch gemeinsam in einer LRS-Klasse lernen, sondern auch in den anderen Fächern in dieser Gruppe bleiben.

Ihrer Meinung nach sollte die LRS-Klasse bestehen bleiben und separat unterrichtet werden, denn nur so sei eine sinnvolle und intensive Förderung möglich. Mittlere bis schwere Fälle von LRS bekomme man in einer normalen Klasse nicht behoben. Sie betonte zudem, dass es beim Unterrichten von LRS-Kindern vorrangig darum gehe, das Selbstbewusstsein und die Motivation der Schüler (wieder) herzustellen.

Inwiefern sich diese Einschätzung der Lehrkraft mit den anderen Ergebnissen der Studie decken und ob sich die gewonnenen praktischen in die theoretischen Erkenntnisse einordnen lassen, wird in der abschließenden Bewertung und Zusammenfassung der Studie erörtert.

9 Schlussbetrachtungen

9.1 Zusammenfassung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen Theorieteil und in eine empirische Studie. Der theoretische Teil befasst sich mit neurophysiologischen und entwicklungspsychologischen Aspekten des Spracherwerbs sowie Erörterungen zum Lesen- und Schreibenlernen. Dabei wurde zunächst auf Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache in der Muttersprache eingegangen. Es erwies sich, dass die Ursachen für solche Schwierigkeiten vielfältig und nicht vollständig geklärt sind, aber von einem Bedingungsgefüge auszugehen ist, sodass mehrere Faktoren – primär soziale und neurologische – in Kombination beachtet werden müssen. Im Kontext der uneinheitlichen Definitionen für Legasthenie wurde die Verwendung des Begriffs Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) begründet. Wesentliches Ergebnis ist: Der Eindruck einer unheilbaren Krankheit oder irreparablen Störung muss vermieden werden, da dies der pädagogischen Förderung nicht dienlich ist und das Selbstwertgefühl sowie die Motivation der Betroffenen untergräbt.

Da sich die Untersuchung und das zu entwickelnde Konzept auf den Englischunterricht im Grundschulalter beziehen, wurde schon im Theorieteil besonders auf das Erlernen einer Fremdsprache eingegangen. Konsequenterweise stellte sich damit auch die Frage nach dem Beginn des Fremdsprachenunterrichtes. Beide Positionen – jene, die befürwortet, dass so früh wie möglich begonnen werden soll, und jene, gemäß der erst mit dem Erwerb einer fremden Sprache eingesetzt werden soll, wenn der Schriftspracherwerb in der Muttersprache fortgeschritten ist – wurden diskutiert. Nach Erörterung des Status quo des Fremdsprachenfrühbeginns an deutschen Schulen führten die theoretischen Ausführungen zu dem Ergebnis, dass ein früher Fremdsprachenbeginn einem späteren vorzuziehen ist. Angesichts der Schwierigkeiten, die Kinder beim Erlernen einer fremden Sprache haben können, besonders, wenn in ihrer Muttersprache schon eine LRS diagnostiziert wurde, und der Besonderheiten der englischen Sprache erscheint es wichtig, bei Kindern mit LRS auch im Fremdsprachenunterricht früh zu intervenieren. Entsprechend wurde die empirische Studie an Schülern im Grundschulalter durchgeführt.

Dem empirischen Teil gingen zunächst theoretische Überlegungen zu Möglichkeiten der Förderung voraus. Die Feststellung, dass eine zusätzliche Testung in der Fremdsprache nicht der übliche Weg im deutschen Schulalltag ist, sondern ausgehend von

einer LRS in der Muttersprache auf die Fremdsprache geschlussfolgert wird, war eine erste Erkenntnis zu diesem Themenkomplex. Nach einer Vorstellung der Fördermöglichkeiten in der Muttersprache Deutsch wurden einige wichtige Förderkonzepte in der Fremdsprache Englisch erläutert. In diesem Zusammenhang wurden alternative Fördermethoden recht ausführlich vorgestellt, da diese den LRS-Schülern in besonderem Maße gerecht zu werden scheinen. Nach der kritischen Betrachtung war das zentrale Ergebnis, dass keine alternative Methode als Ganzes in das neue Unterrichtskonzept übernommen wird, da die wissenschaftliche Belegkraft nicht ausreicht, aber ausgewählte Elemente erprobt werden sollten.

Ob und wie sich diese Elemente in der Praxis bewähren, ob sie den Vorstellungen und Bedürfnissen der Schüler selbst entsprechen und letztlich von den Schülern angenommen werden, war im praktischen Teil der Studie zu überprüfen. Nach Voruntersuchungen an verschiedenen Grundschulen wurden anhand von Gesprächen mit ausgewählten Schülern (Fokusgruppe) sowohl deren Situation als legasthene Kinder im Englischunterricht als auch Ideen zur Unterrichtsgestaltung erfasst. Zentral war die Einbeziehung der Kinder selbst – ganz im Sinne der leitenden Forschungsfrage, wie LRS-Kinder den Englischunterricht selbst wahrnehmen und wie er zu ihren Gunsten verbessert werden könnte.

Ergänzt um zwei Tests und um Informationen seitens der Eltern lag mit den Gesprächsauswertungen die Basis für die Erstellung eines Unterrichtskonzepts für eine fünf Unterrichtsstunden umfassende Lektion vor. Die Durchführung der fünf Unterrichtsstunden wurde beobachtet und die Schülerreaktionen wurden begleitend sowie im Anschluss im Zuge einer Befragung evaluiert. Ein Interview mit der Lehrerin schloss die Durchführung der praktischen Studie ab. Methodische Verortung, Ablauf sowie Instrumente und Methodenvielfalt der praktischen Studie waren vor dem Hintergrund der kindgerechten Forschung vorab in Kapitel 6 ausführlich dargelegt worden.

Die empirischen Erkenntnisse gilt es nun vor dem Hintergrund der Theorie abschließend zu werten. Die Ergebnisse sind nur für die Fokusgruppe dieser Untersuchung zutreffend und bezogen auf eben diese Gruppe zu interpretieren. Sie sind nicht als generell für legasthene Kinder geltend anzusehen. Dazu bedürfte es weiterer Untersuchungen mit größeren Stichproben. Es ergaben sich lediglich Anhaltspunkte, die für den Entwurf eines Unterrichtskonzepts für eine ausgewählte Gruppe genutzt wurden.

9.2 Zentrale Ergebnisse und weiterführende Überlegungen

Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der Konzeptentwicklung und -überprüfung vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen zusammengefasst. Sie lassen sich in vier Kategorien einteilen, deren Aspekte sich teilweise überschneiden:

1. Erzeugen von mehr Freude und Motivation im Unterricht
2. Entspannung und Angstabbau
3. Multisensorische Methoden zur Förderung von LRS-Kindern
4. Strukturierung und Phaseneinteilung für ein LRS-freundliches Lehren

Zu 1: Freude und Motivation sind für das Lernen elementar und bei den LRS-Schülern steigerungsbedürftig und steigerungsfähig.

LRS-Schüler sind wegen ihrer Schwierigkeiten beim Sprachlernen in besonderem Maße der Gefahr der Frustration ausgesetzt. Diese Frustration wie auch die gemäß Literatur typischen Probleme, zum Beispiel beim Merken von neuen Wörtern, waren bei der Evaluation des Status quo zu spüren. Die Auswertung der Gespräche zeigt deutlich, dass es den Schülern an Motivation im Englischunterricht fehlte und sie sich entsprechend ihrer Interessen attraktivere Lernsituationen wünschten. Der Wunsch der Kinder war, mehr Spaß und Freude im Englischunterricht zu haben, und gerade zu diesem Thema hatten sie durchaus eine Reihe an Vorschlägen und Ideen. Mehr Abwechslung, d. h. Dinge nicht „immer wieder“ machen zu müssen, sowie mehr Aufgaben, die in Gruppenarbeit erledigt werden können, waren artikuliert Bedürfnisse. Auch gaben die Kinder beispielsweise an, dass ihnen die Musik im Unterricht zu langweilig sei. Generell war die Einstellung zum Fach Englisch in der Fokusgruppe negativ.

Diese Erkenntnisse gehen mit der Theorie konform. Schon Gehler (2005) betont, dass es die erstrangige Aufgabe von Lehrern sei, die Schüler im Anfangsunterricht für die neue Fremdsprache zu begeistern und sie zu befähigen, sich trotz Negativerlebnissen, die bei LRS-Kindern öfter und einschneidender als nur punktuell auftreten, immer wieder neu selbst zu motivieren. Ushioda (1996, zit. nach Bräu/Schwerdt, 2005) spricht dabei vom Erreichen einer „motivational autonomy“, d. h. die Schüler sollten lernen, die eigene Motivation zu reflektieren und zu steuern. Mit dem Selbststeuern der eigenen Lernerautonomie werde Stagnation im Prozess des Fremdspracherwerbs verhindert (Gehler, 2005). Hermann (2009) referiert, dass erfolgreiches und dauerhaftes Lernen nur funktioniere, wenn Wissen mit Freude aufgenommen und verarbeitet werde.

Zu diesem Aspekt der Freude und Motivation hatten sowohl Elemente der alternativen Konzepte als auch andere als die üblichen Sozialformen, die im neuen Unterrichtskonzept zum Einsatz kamen, etwas beizutragen: Das Arbeiten mit Knete zum Beispiel machte den Schülern viel Spaß und half ihnen, die Schreibung von Wörtern zu „begreifen“. Infolgedessen gingen sie motivierter an Aufgaben heran, in deren Verlauf sie Wörter dann schreiben und lesen mussten. Auch beim Arbeiten an den Gruppentischen konnte Freude bei den Schülern festgestellt werden. Kreativ-motorische Anteile des Unterrichts wie VMIs wurden mehrheitlich mit Begeisterung aufgenommen und gaben auch Schülern mit einem geringen Selbstwertgefühl die Möglichkeit, sich am Unterricht zu beteiligen.

Die Schüler der Fokusgruppe waren sich einig, dass die nach dem neuen Konzept gestalteten Stunden im Vergleich zu ihrem bisherigen Unterricht „anders als sonst waren“. Eine positive Stimmung auslösende Lernatmosphäre, in der sie motivierter und lustvoller an die englische Sprache herangehen konnten, war offenbar geschaffen worden.

Somit kann mit vorliegender Studie belegt werden, dass es den LRS-Kindern an Motivation und Freude in ihrem bisherigen Englischunterricht fehlte. Das auf Basis der Anregungen der Schüler entwickelte Konzept enthält Elemente, die bei den Schülern die Freude am Lernen und die Motivation steigern können. Die Reaktion der Schüler zeigte, dass dies in der Fokusgruppe gelungen war.

Zu 2: Entspannung und Angstabbau sind zwei Aspekte, die besonders für LRS-Schüler im Fremdsprachenunterricht empfehlenswert sind, da deren Selbstbewusstsein durch die zum Teil negativen Erlebnisse im Umgang mit der LRS in der Muttersprache niedrig ist.

In der Literatur sind verschiedene Arten von Angst beschrieben, die mit dem Sprachenlernen in Verbindung gebracht werden und nachweislich negative Auswirkungen auf den Lernerfolg haben (Herrmann, 2009). Vorliegende Studie weist die Existenz von Angst und Spannung in der Fokusgruppe nach: In den Evaluationsgesprächen sagte die Lehrerin vorab, dass ihre legasthenen Schüler zu Beginn des gemeinsamen Lernens ein sehr geringes Selbstwertgefühl gehabt hätten. Sie seien „am Boden zerstört gewesen“, als sie zu ihr in die LRS-Klasse gekommen seien. Die Kinder äußerten, dass sie die Arbeitsanweisungen auf Englisch nicht gut verstehen und deswegen Angst haben, Fehler zu machen.

Im neuen Konzept wird diesen Aussagen Rechnung getragen, indem in der Erläuterungsphase auch Deutsch gesprochen und damit den Kindern ein guter und angstfreier Einstieg in die Thematik der Stunde ermöglicht wird. Generell erweist sich für einen solchen Einstieg die unter Punkt 4 näher beschriebene Phaseneinteilung als hilfreich: Fokussierungsübungen zu Beginn und Entspannungsübungen am Ende einer Englischstunde entsprechen dem seitens der Kinder artikulierten Bedarf nach Ruhe. Die Verwendung von aktueller, aber auch wunschgemäß eher ruhiger Musik führte zu einer angenehmen Atmosphäre im Unterricht. Sanfte Kontrollphasen können den Schülern die Angst vor einer Leistungsüberprüfung nehmen.

Insgesamt halfen den Schülern sowohl die aktiven als auch die passiven Entspannungsübungen dabei, sich besser zu konzentrieren. Der Abbau von Angst funktioniert über die Entspannung besonders gut. Das Nutzen der deutschen Sprache in der Erläuterungsphase empfanden sie als hilfreich. Zusammenfassend kann demnach gesagt werden, dass Entspannung und Angstabbau über Übungen möglich sind, wie sie in alternativen Konzepten wie der Kinetik (siehe Kapitel 5.4.5) vorgeschlagen werden. Eine Einbeziehung entsprechender Elemente in den Unterrichtsalltag mit LRS-Kindern erweist sich gemäß vorliegender Studie als lohnenswert.

Zu 3: Multisensorische Methoden zur Förderung von LRS-Kindern

Die Anfangsbeobachtungen an verschiedenen Grundschulen und die Beobachtungen des Englischunterrichts in der LRS-Klasse führen zum Ergebnis, dass es an einer multisensorischen Gestaltung des Unterrichts fehlt – obwohl eine solche Gestaltung laut der in Kapitel 5.4.4 diskutierten Theorie gerade für legasthene Kinder empfehlenswert ist. So waren vornehmlich visuelle und auditive Stimuli festzustellen; zudem standen primär mündliche Fertigkeiten im Vordergrund der beobachteten Englischstunden.

Die Gespräche mit den Kindern zeigen im klaren Gegensatz zum üblichen praktizierten Unterricht, dass sie sich besonders von den Angeboten im motorisch-kreativen Bereich angesprochen fühlen. In den Befragungen schlugen die Schüler der Fokusgruppe vor, mehr mit den Händen zu arbeiten und im Unterricht öfters aufzustehen. Sie würden in Schule und Freizeit gerne malen, bauen, singen, hüpfen und Geschichten erfinden. Entsprechende Elemente, die mehrere Sinne einbeziehen, wären demnach in ein ganzheitliches Unterrichtskonzept einzubauen.

Das entwickelte Konzept greift hierfür auf die in Kapitel 5.4.7 ausführlich beschriebene motorische Mnemotechnik Voice-Movement-Icons (VMI) nach Macedonia (1999)

zurück, um mehr Bewegung in den Unterricht zu bringen. Den taktilen Bedürfnissen der Kinder kann mit der Knettechnik aus der Davis-Methode (Davis 2010; siehe Kapitel 5.4.6) nachgekommen werden. Mit beiden Techniken wird zudem den besonderen Schwierigkeiten von LRS-Schülern Rechnung getragen, wie der oben schon erwähnten schlechten Merkfähigkeit von Vokabeln. LRS-Kinder verwechseln zudem oft Buchstaben oder lassen einzelne Buchstaben aus, vertauschen die Reihenfolge oder können die Schriftrichtung nicht sicher einschätzen (Zander, 2002). Mit dem Einbau der Knettechnik kann man hierfür den Schülern eine hilfreiche multisensorische Lernstrategie anbieten, um „durch Erspüren“ beispielsweise Verwechslungen zu vermeiden. Die Schüler werden mit dem Kneten von Beginn des Fremdsprachenunterrichts an mit einem weiteren Reiz, nämlich dem Schriftbild, vertraut gemacht. So lernen sie, die neuen Wörter nicht nur zu hören und erkennen, sondern auch zu lesen und zu schreiben. Schreiben als separat zu entwickelnde Fertigkeit hält Macedonia (1999) nur in sehr fortgeschrittenen Stadien der Fremdsprachenkompetenz für sinnvoll. Ein von anderen Unterrichtsinhalten getrenntes Training dieser Fertigkeit laufe dem natürlichen Zugang zur Sprache zuwider. Ein Lerner, der sich artikulieren könne, sei grundsätzlich ebenfalls zu schreiben in der Lage. In dieser Hinsicht greifen die alternativen Angebote, die das neue Unterrichtskonzept enthält, nicht nur den Wunsch der Schüler nach mehr Abwechslung, mehr kreativ-motorischen Angeboten und mehr Bewegung auf, sondern bieten möglicherweise Lösungswege für mehrere Probleme des Fremdsprachenlernens, von denen Legastheniker besonders betroffen sind.

Die Reaktionen der Fokusgruppe auf die multisensorischen Angebote, insbesondere jener, die mit Bewegung und Kreativität verbunden sind, lassen sich als positiv bezeichnen. Die meisten Schüler gaben an, sich mithilfe der VMIs die neuen Vokabeln besser merken zu können und dank des Knetens von Wörtern und dazugehörigen Abbildungen auch besser mit dem Schreiben und Lesen der englischen Vokabeln zurechtzukommen. Die Studie kann zeigen, dass Kinder ihre Kreativität im Zusammenhang mit Sprachunterricht stark nutzen können. Dies ist zum Beispiel an den phantasievollen gekneteten Figuren zu den Wörtern zu sehen. Die VMIs brachten mehr Bewegung in den Unterricht und halfen den Schülern durch die bewusste körperliche Arbeit nicht zuletzt auch, sich besser zu konzentrieren und Spannung abzubauen. Dieser förderliche Wechsel zwischen Aktivität und Ruhe ist ein abschließend zu erörterndes wesentliches Element des neuen Unterrichtskonzepts.

Zu 4: Strukturierung und Phaseneinteilung sind für ein LRS-freundliches Lehren bedeutend, da sie eine zeitliche und räumliche Ordnung vorgeben, die LRS-Schüler brauchen, um konzentriert und aufmerksam lernen zu können.

Sowohl in den Vortests als auch in den Gesprächen mit den Kindern kam zum Ausdruck, dass es an der Fähigkeit zur Konzentration bzw. zum Umschalten zwischen Aktivität und Ruhe, Fokussierung und Entspannung mangelt. Die Kinder äußerten den Wunsch, im Unterricht zwischen Sitzen und Bewegen zu wechseln. Sich nicht alles merken zu können und sich vom Umfang an Informationen überfordert zu sehen, waren ebenfalls Aussagen der Kinder. Die Unterrichtsbeobachtungen in der LRS-Klasse zeigen, dass es den Kindern schwer fällt, Ordnung am Platz und im Heft zu halten, und dass sie oft nicht wissen, was gerade von ihnen verlangt wird.

Wiederum erwies sich, dass die Schüler durchaus selbst in der Lage sind, ihre Situation einzuschätzen und Ideen zur Lösung zu artikulieren, was den prinzipiellen Ansatz vorliegender Studie bestätigt. Die Schüler machten vor allem zur Verbesserung der Konzentration Vorschläge: Sie könnten dann besser denken, wenn sie immer wieder aufstehen dürften. Wenn sie gemeinsam lernen dürften oder auch einen geeigneten Nebensitzer hätten, könnten sie konzentrierter arbeiten.

Diese Vorschläge galt es mit den theoretischen Erkenntnissen in Einklang zu bringen. Klare zeitliche und räumliche Strukturen im Unterricht, deren gerade LRS-Kinder bedürfen, galt es zu erarbeiten, zugleich den Wünschen der Kinder nach Abwechslung und Bewegung gerecht zu werden. Die neurodidaktische Literatur empfiehlt beim Lernen Pausen zu machen, damit altes Wissen gefestigt wird und neues nachkommen kann, was mit dem Gefühl der Kinder, gelegentlich überfordert zu sein, konform geht. Überdies wird Wissen gespeichert, wenn es von den Schülern selbst erarbeitet wird, am besten im Austausch mit anderen Schülern. Neue Informationen werden außerdem dauerhafter gespeichert, wenn genügend wiederholt wird, so die neurodidaktischen Erkenntnisse, die in den theoretischen Ausführungen vorliegender Studie an mehreren Stellen eine Rolle spielen.

Das entwickelte Konzept beachtet den Wunsch der Schüler und die Empfehlungen der Literatur, indem der Unterricht in verschiedene Phasen eingeteilt wird, um eine wiederkehrende, konstante zeitliche und räumliche Strukturierung des Unterrichts zu erzielen (siehe Kapitel 8.2). Mit einer kurzen Fokussierungsphase zur Konzentration und Entspannung setzt der Unterricht ein. In einer Erläuterungsphase werden die neuen Vokabeln eingebettet in bereits vorhandenes Wissen, indem die Kinder von ihren eigenen Er-

fahrungen mit dem Unterrichtsgegenstand erzählen (auf Deutsch und auf Englisch). Die Erarbeitung neuer Unterrichtsinhalte wird zum Großteil in einer aktiven Konstruktionsphase geleistet, in der beispielsweise die beschriebenen VMIs zum Einsatz kommen. In einer Vertiefungsphase wird mittels verschiedener Lernstrategien Wissen verfestigt, wobei die selbstständige kreativ-motorisch geprägte Arbeit in Kleingruppen unter beobachtender, sanfter Leistungskontrolle die bevorzugte Sozialform darstellt. Eine kurze, für die Schüler dann wieder passiv-entspannte Wiederholungsphase bringt Lernende und Lehrende nochmals zusammen und sorgt für abschließende Fokussierung. Kleine Pausen im Verlauf der Stunde und eine größere am Ende werden zur Speicherung von Wissen und zur besseren Konzentration der Schüler eingefügt.

Die Reaktion der Schüler auf die Phaseneinteilung war positiv. Besonders lobten sie das gemeinsame Arbeiten an den Gruppentischen und die kleinen Pausen. Sie gaben an, dass sie sich dank der Pausen wieder besser konzentrieren und dem Unterricht folgen konnten. Die Zusammenfassung des im Unterricht vermittelten Wissens in der Wiederholungsphase während einer Entspannung gefiel den Kindern gut und es konnte beobachtet werden, dass so die Stunde strukturierter beendet wurde und die Kinder ruhiger als sonst in die nächste Stunde gingen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kinder mit LRS von der Phaseneinteilung und Strukturierung des Unterrichts profitieren und dass ihren persönlichen Bedürfnissen damit Rechnung getragen wird. Eine umfassendere Erprobung und Ausarbeitung in größeren Fokusgruppen erscheint sehr lohnenswert.

Die unter Punkt 1–4 erläuterten zentralen Erkenntnisse überschneiden sich zum Teil. Man kann die Notwendigkeit von Motivationssteigerung nicht von dem Aspekt der Angstfreiheit trennen, diese nicht von der Frage nach LRS-freundlichen Lerntechniken. Generell sind Aspekte wie multisensorisches Lehren und die Strukturierung des Unterrichts in Phasen Bestandteil einer legasthenikerfreundlichen Lernumgebung, die sich auch räumlich widerspiegelt. Auf diesen Punkt der räumlichen Gestaltung soll abschließend noch konkret eingegangen werden, um das Konzept zu illustrieren und zu erläutern, wie die Anwendung des Konzepts im Unterricht gelingen kann.

9.3 Chancen zur Umsetzung am Beispiel der Raumgestaltung

Das hier vorliegende Unterrichtskonzept ist so angelegt, dass es für den Schulbuchunterricht geeignet ist und mit wenig Aufwand an die räumlichen Gegebenheiten von Schulen angepasst werden kann. Im Klassenraum wird Englisch erlebt, erlernt und übend angewendet. Eine Lernumgebung kann so gestaltet werden, dass das entwickelte Phasenmodell mit Erfolg umgesetzt werden kann. Das sachliche Umfeld kann alle Mädchen und Jungen dazu anregen, kreativer und freudiger zu arbeiten, damit sie früh eine innere Beziehung zur Fremdsprache aufbauen können, denn nur dann, „wenn Lernende sich selbst als sprachlich (in Wort und Schrift) Handelnde erfahren, wenn sie geübt haben, Sprache zu verwenden, wenn sie Kommunikation erfahren und analysiert haben, werden sie später auch jenseits des Lernorts handlungsfähig sein.“ (Legutke, 2010: 165)

Eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit der Thematik „Lernumgebung“ war im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich; hier besteht weiterer Forschungsbedarf, beispielsweise in Fortsetzung und Erweiterung der Untersuchungen von Grünke²⁶. Doch will die Autorin im Folgenden jene Aspekte ansprechen, die für das vorgestellte Phasenmodell relevant sind, weil dies die Anwendung des Konzepts unter Überwindung vermeintlicher Hindernisse illustrieren kann. Folgende Hauptaspekte gilt es bei der Anordnung des Mobiliars im Unterrichtsraum zu berücksichtigen:

- Wechsel von Aktivität und Entspannung
- Arbeiten in verschiedenen Sozialformen
- Ausleben von Kreativität

Diese drei zentralen Bestandteile des entworfenen Konzepts können wie folgt im Unterrichtsraum umgesetzt werden:

Viel Platz möglichst ohne Tische, die Raum einnehmen oder im Weg stehen, wird in der Fokussierungsphase für die kinesiologicalen Übungen, in der Erläuterungsphase sowie in der Konstruktionsphase für die VMIs benötigt. Wenn es aufgrund der räumlichen Gegebenheiten nicht möglich ist, genügend Platz zu schaffen, kann man auch in den Flur oder ins Freie ausweichen, was durchaus den Wünschen der Schüler

²⁶ Der Forscher von der Universität Köln beschäftigt sich mit der Konzeption und Evaluation schulischer Förderung bei lernbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen und setzt sich besonders mit dem Thema Lernumgebung im Zusammenhang mit Inklusion auseinander (Grünke, 2012).

entspricht: Einige Schüler der Fokusgruppe gaben an, sich Unterricht draußen auf dem Schulhof gut vorstellen zu können. Am besten geeignet für diese Phasen ist eine Kreis-anordnung der Stühle mit ausreichend Bewegungsmöglichkeit für alle Schüler. Das Beieinandersitzen im Kreis vermittelt das Gefühl von Zusammenhörigkeit der Mädchen und Jungen untereinander, aber auch das von Lehrern und Schülern. Schüler und Lehrkraft begegnen sich so auf Augenhöhe, zudem vermittelt der Sitzkreis jedem einzelnen Schüler Sicherheit. Dies hilft Schülern, die Ängste haben, diese abzubauen.

Da sich zum einen die Kinder mehr Gruppenarbeit wünschen, zum anderen neurologische Erkenntnisse auf die Wichtigkeit des Agierens bzw. des Sich-Helfens beim Erarbeiten und Speichern von Wissen verweisen, wird diesem Aspekt auch räumlich Beachtung geschenkt, indem für die Vertiefungsphase Vierertische zusammengestellt werden. In der Kleingruppe kann ein ständiger Gedankenaustausch stattfinden. Der Lehrer kann von Gruppe zu Gruppe gehen, sich auf einem Hocker auf Rollen zu einer Kleingruppe dazugesellen und so eine stressfreie Lernkontrolle und Leistungsüberprüfung praktizieren, lernerzentriert anleiten sowie Vertrauen zu den Schülern auf- und ausbauen. Somit wird nicht zuletzt dem Aufkommen von Angst entgegengewirkt. Die Lehrkraft nimmt eine andere Rolle ein als beim im Rahmen der hier vorgelegten Vorstudie beobachteten lehrerzentrierten Unterricht. Sie bewegt sich, unterstützt von den äußeren Gegebenheiten, frei im Raum und erarbeitet Wissen gemeinsam mit den Kindern.

Für die Entspannungsübungen in der Wiederholungsphase oder auch entsprechend dem Wunsch einiger Schüler nach Ruhe in anderen Unterrichtsphasen kann wieder der freie Sitzkreisraum genutzt werden.

Um die für LRS-Schüler wichtige Struktur und Ordnung in die Unterrichtsmaterialien zu bringen, sind besondere Maßnahmen zu ergreifen. Gerade in der Vertiefungsphase werden viele verschiedene Materialien benötigt, um multisensorischen und kreativ-motorischen Ansprüchen und der Prämisse des selbstständigen Lernens gerecht zu werden. Knete, Bilder, Zeitungen, Bücher, Sprachspiele, Farben, Pinsel, Requisiten für Rollenspiele etc. sind zwar für alle zugänglich, aber übersichtlich und klar geordnet in einem offenen Regal zu präsentieren. Zudem ist es wichtig, dass sich Wörterbücher (Bildwörterbuch, Grundschulwörterbuch) neben der Knete befinden, damit die Schüler die Bedeutung von Vokabeln nachschlagen können. Es mag bei der Strukturierung des Unterrichts sinnvoll sein, eine gemeinsame Zeit des Aufräumens einzuplanen, wobei

sich möglicherweise ein spezielles, dem Gesamtrahmen förderliches System entwerfen ließe. An der Stelle müsste das erprobte Konzept weiterentwickelt werden.

Während der fünf Unterrichtseinheiten wurde hinsichtlich der Lernumgebung wie oben beschrieben verfahren. Es erwies sich, dass sich die Methoden des Unterrichtskonzepts in der so geschaffenen Lernumgebung gut umsetzen lassen. Die Schüler wirkten aufmerksamer. Durch das übersichtliche Präsentieren der Materialien konnten die Schüler strukturiert arbeiten und Ordnung halten. Situationen, in denen ein Schüler Angst zeigte, waren nicht zu beobachten. Die Lehrerin äußerte jedoch Vorbehalte bezüglich des ihr mühsam erscheinenden Umstellens von Einrichtungsgegenständen vor jeder Englischstunde. Ein konkreter Vorschlag hierzu wäre die Anschaffung einer Kombination aus Schülertisch und -stuhl. Bei dieser Möblierung kann z. B. beim Ausüben der VMIs der Tisch zur Seite geklappt werden; in den ruhigeren Phasen kann sich der Schüler setzen und dann auch den Tisch nutzen.

An dem Aspekt der äußeren Gestaltung der Lernumgebung wird deutlich, dass das vorgeschlagene Konzept durchaus im gegebenen Rahmen der Schulen umzusetzen ist, dass allerdings auch Flexibilität gefordert ist und Lösungen für manche ganz praktischen Probleme wie Platzmangel, Ordnungsschwierigkeiten und ungeeignetes Mobiliar zu suchen sind. Manche Hindernisse lassen sich jedoch zumindest insoweit überwinden, dass ein Schritt hin zum LRS-freundlichen Lehren vollzogen werden kann.

9.4 Wertung des Konzepts und weiterer Forschungsbedarf

Die Beobachtung von LRS-Kindern im Fach Englisch und deren Aussagen und Vorschläge zur Gestaltung des Unterrichts unter Berücksichtigung von vorhandener praxisorientierter und theoretischer Literatur mündeten in ein ganzheitliches Konzept des emotional anregenden, motivierenden und sozial einfühlsamen Unterrichts. Im Zuge der Überprüfung dieses Konzepts im Unterricht der LRS-Klasse konnte gezeigt werden, dass die Anregungen der Schüler und die Erkenntnisse der Literatur – besonders der Neurodidaktik – zu vereinbaren sind. Dass „etwas anderes“ als der bisher durchgeführte Unterricht entstanden war, war die erste und einheitliche Reaktion der Schüler auf das Konzept. Viele positive Äußerungen zu den emotional-sozialen Aspekten – Motivation, Freude, Angstabbau, Miteinander – und zu den methodischen Elementen – Entspannung, Kreativität und Bewegung – waren während der Ausführung und in den Gesprächen zur Auswertung des Konzepts festzuhalten.

Das Konzept bietet die Möglichkeit, auf legasthene Kinder vor dem Hintergrund einheitlicher Unterrichtsanforderungen zu reagieren. Seine Einführung ist zwar nicht aufwendig, erfordert jedoch ein Umdenken bei Lehrenden und Lernenden. Um eine Verbesserung und Integration des Konzepts in den Englischunterricht zu fördern, sieht die Autorin mehrere sich ergänzende bzw. überschneidende Möglichkeiten:

- a) Evaluation des Konzepts (als Voraussetzung für den Einsatz an Schulen)
- b) Vorstellen des Konzepts und Erproben der Methoden in Seminaren im Rahmen der Lehrerbildung
- c) Fortbildungen für Grundschullehrer zu diesem Konzept
- d) Zusammenarbeit mit Schulbuchverlagen

Zu a)

Der Forschungsbeitrag dieser Studie liegt im Gewinn von Daten über die Lernsituation von LRS-Kindern im Englischunterricht und im Entwurf eines Unterrichtskonzepts, das die konkreten Bedürfnisse der Lernenden einbezieht. Die Reaktionen der Fokusgruppenteilnehmer auf den veränderten Unterricht waren positiv. Um die Auswirkungen des Konzepts auf die Motivation und die Leistungen in der Fremdsprache zu messen, bedarf es allerdings weiterer Studien mit größeren Stichproben. In zukünftigen Forschungsvorhaben könnte das Konzept auf mehr Unterrichtsstunden ausgelegt an verschiedenen Schulen in Test- und Kontrollgruppen eingesetzt und evaluiert werden. Zu erwarten ist eine Anpassung der Phasen, zum Beispiel infolge einer Erweiterung um eine „Ordnungsphase“. Auch sind mehr Daten vonnöten, um alternative Methoden empirisch zu untermauern und fundiert einzusetzen.

Zu b)

Bezüglich des zweiten Punktes konnte die Autorin erste Erfahrungen an der Universität Braunschweig sammeln. Im Wintersemester 2014 führte sie ein Seminar zum Thema „Kinder mit Lernschwierigkeiten im Englischunterricht“ durch. Sie stellte die Methoden des Konzepts vor und wandte sie gemeinsam mit den Studierenden an. Es nahmen 15 Studierende für Grund- und Hauptschullehramt im Masterstudiengang teil. Im Anschluss an das Seminar fand eine Diskussion zu den im Seminar vorgestellten Methoden statt. Besonders das Arbeiten mit Knete und die Verbindung von Sprache und Bewegung (VMIs) konnten sich die Studierenden sehr gut im Englischunterricht vorstellen. Dem Einsatz von Entspannungsmethoden im Englischunterricht standen

besonders die männlichen Studenten skeptisch gegenüber. Diese heterogenen Einschätzungen zeigen, dass hier noch weiterer Bedarf besteht, die zukünftigen Lehrkräfte mit dem Konzept vertraut zu machen und dieses gegebenenfalls anzupassen. Die Rückmeldung der zukünftigen Lehrkräfte zu den Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung einzelner Methoden, aber auch zu grundsätzlichen Aspekten wie der Phaseneinteilung oder den Sozialformen ist elementar, um aus dem vorgestellten Konzept ein trag-, aber auch veränderungsfähiges Unterrichtsmodell für LRS-Kinder im Englischunterricht zu entwickeln. Gleiches gilt für die ausgebildeten Lehrkräfte im Verlauf ihrer Arbeit an Schulen, wie Punkt c) erläutert.

Zu c)

Schon die 2006 entstandene EU-Studie für den Fremdsprachenfrühbeginn (Edelenbos/Johnstone/Kubaneck, 2006) fordert, Lehrkräfte und Erzieher mit Programmtypen des Frühbeginns vertraut zu machen. Angebote, die über Diagnose, Förderung und Integration von LRS-Schülern im Fremdsprachenunterricht aufzuklären vermögen, erscheinen auch angesichts der Ergebnisse vorliegender Arbeit ratsam. Die methodischen Ansätze sowie Übungsprinzipien des hier vorgestellten Konzepts könnten den Lehrkräften in Weiterbildungen an Schulen nahegebracht werden. Anfänge hierzu sind schon gemacht: Die Autorin präsentierte das Konzept 2012 im Rahmen einer schulinternen Lehrerfortbildung an einer Grundschule einer Englischlehrerin der ersten und zweiten Klasse. Diese setzte es danach in ihren Englischstunden ein. Im Anschluss gab die Lehrerin in einem persönlichen Gespräch Rückmeldungen darüber, dass die Schüler besonders mithilfe der Knettechnik der Davis-Methode bessere Leistungen im Rechtschreiben erzielten. Des Weiteren betonte sie, dass durch die Einteilung der Stunde in verschiedene Phasen der Unterricht besonders für Kinder mit Lernschwierigkeiten strukturierter sei und die Schüler dank der Fokussierungsübungen und der Entspannung konzentrierter arbeiten. Die VMIs setzte sie nur sparsam im Unterricht ein, da es sich als schwierig erweise, Raum dafür zu schaffen. Der Einsatz des Konzepts als Ganzes oder auch der differenzierte Einsatz einzelner Elemente des Konzepts bedarf engagierter Lehrkräfte, die bereit sind, ihren Unterricht bzw. ihre Schule für neue Methoden zu öffnen, ohne dass es eine politische oder schulgesetzliche Vorgabe gibt. Lehrkräfte erleben fachdidaktische Theorien oft als praxisfern, ignorieren diese und wenden sich stattdessen methodischen Rezeptologien zu (Haß/Kieweg, 2014). Die für den Unterricht von Forschern verschiedener Disziplinen entwickelten Konzepte

sollten für Lehrkräfte keine lebensfernen Theorien bleiben sondern durch eine gute Verzahnung von Forschung und Praxis in die unterrichtspraktische Realität umgesetzt werden. Das Bildungsprojekt alphaPROF der LegaKids-Stiftung unter der Leitung von Gerlach/Büchner (2015) ist ein Beispiel dafür, wie es gelingen kann, wissenschaftliche Erkenntnisse durch explizite Förderung und Fortbildung von Lehrkräften in den Unterricht zu bringen. Dieses entwickelte E-Learning-Fortbildungsangebot hat die Aufgabe die Diagnose- und Förderkompetenz der Lehrkräfte bezüglich der Probleme ihrer Schüler beim Lesen und Schreiben zu erhöhen. Das Konzept und die Materialien wurden evaluiert und werden kontinuierlich ergänzt bzw. den Erfordernissen angepasst.

Eine Aufgabe für die weitere Forschung bleibt es zu eruieren, wie das von der Autorin in dieser Studie vorgestellte Konzept in der universitären Lehrerbildung oder in der berufsbegleitenden Lehrerfortbildung integriert und somit für die Praxis zur Verfügung gestellt werden kann.

Zu d)

In den Lehrmaterialien, die in den an der Studie beteiligten Klassen im Englischunterricht verwendet wurden (Lehrwerke: „Sunshine“, „Sally“) sind kaum alternative Lernansätze und -techniken zu finden. Gerade Bewegungselemente wie VMIs, kreative Anteile wie das Arbeiten mit Knete und Entspannungstechniken zur Unterstützung eines angstfreien sowie konzentrationsfördernden Unterrichts haben sich aber in vorliegender Studie als ausgesprochen sinnvoll erwiesen. In der Fokusgruppe wurden Fokussierungs- und Entspannungsübungen sehr gut angenommen. Zukünftige Forschung könnte die Frage behandeln, auf welche Weise entspannende und kinesio-logische Übungen in Lehrwerke integriert werden können und wie sie für die Lehrenden im Lehrerhandbuch dargestellt und vermittelt werden können.

Eine weitere Anregung für die Schulbuchverlage besteht darin, entsprechend den Wünschen der Schüler die Musikauswahl für die Begleit-CD zu ändern. Die Schüler der Fokusgruppe regten an, mehr Musik aus dem Bereich Rock und Pop, die vielfach in englischer Sprache ist, aufzunehmen. Die Musikauswahl zur ihrer Buch-CD fanden sie eher langweilig und nicht umfangreich genug.

In dem Sinne will die vorliegende Arbeit auch als Anstoß für die Materialentwicklung verstanden werden. Das Konzept kann dazu anregen, die Lehrbücher und -materialien

für den Englischunterricht in der Grundschule zu überdenken. Dabei mag die Frage der Inklusion eine besondere Rolle spielen, mit der sich vorliegende Arbeit nicht ausdrücklich befasst. Doch gibt die Untersuchung eine Reihe von Anregungen, wie auf spezielle Bedürfnisse von Schülern Rücksicht genommen werden kann, was letztlich auch einem inklusiven Unterricht dienlich ist.

Gerlach (2013) verortet die Schulentwicklung auf drei Ebenen: auf der unteren Ebene bei den Lehrern und Schülern, auf der mittleren Ebene bei der Schule mitsamt ihren Rahmenbedingungen und auf der oberen Ebene bei der Verknüpfung einzelner Schulen zu Bildungsregionen. Die Anwendung des vorgestellten Konzeptes ist auf der unteren Ebene anzusiedeln, direkt bei der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern im konkreten Lernumfeld. In eine ähnliche Richtung wie Gerlach (2013) könnte auch an dem Thema für den Bereich Grundschulen weitergearbeitet werden, wenn es eine finanzielle Förderung z.B. für online Material oder Workshops geben würde. Das Konzept verfügt über das Potenzial, dass Schüler trotz Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache durch Veränderung der Lernmethoden und -umgebung stärker motiviert werden und dadurch bessere Lernerfolge erleben können.

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule darf laut Bliesener (2000) nicht etwas Beliebiges sein, sondern ein organisiertes Angebot, welches effektiv und bedarfsgerecht ist. Mit vorliegender Studie wurde das Anliegen verfolgt, ein solches Angebot unter Einbindung der Schüler selbst zu erarbeiten. Es ist vor allem wichtig, dass junge Schüler gerne Englisch lernen, da die Grundlagen für das lebenslange Fremdsprachenlernen in der Grundschule gelegt werden. Damit alle Schüler die Möglichkeit haben, die individuellen Grundlagen für den Fremdsprachenerwerb zu schaffen und entsprechend ihren Fähigkeiten gefördert und gefordert werden, wurde das vorliegende Unterrichtskonzept entwickelt.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Literatur

- Altrichter, H. (2011): Aktionsforschung als Konzept der Schulforschung. In: Moser, H. (Hrsg.): Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer 10. Forschung in der Lehrerbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 149–166.
- Amorosa, H./Bauer, S./Noterdaeme, M. (2001): Heutige Therapieverfahren bei Lese-Rechtschreibstörung im Überblick. In: Schulte-Körne, G. (Hrsg.): Legasthenie erkennen, verstehen, fördern. Beiträge zum 13. Fachkongress des BVL 1999. Bochum: Winkler, S. 223–231.
- Apeltauer, E. (1987): Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb. In: Apeltauer, E. (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber, S. 9–51.
- Asher, J. (1969): The total physical response approach to second language learning. In: Modern Language Journal 56 (1969), 3–17.
- Atteslander, P. (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/New York: de Gruyter.
- Baumann-Geldern, I. (1995): Der Einsatz des Computers im Unterricht der Primarstufe der Schule für Lernbehinderte. Frankfurt am Main: Lang.
- Bliesener, U. (2000): Fremdsprachen in der Grundschule; einige grundsätzliche Überlegungen. In: Fremdsprachen-Frühbeginn: FF; Fort- und Weiterbildung für den Fremdsprachenfrühbeginn 4, S. 15–21. München: Domino Verlag Brinek.
- Birkenbihl, V. (2010): Trotzdem Lernen. 4. Auflage. München: mvg.Verlag.
- Bliesener, U. (2000): Fremdsprachen in der Grundschule – einige grundsätzliche Überlegungen. In: Fremdsprachen-Frühbeginn: FF; Fort- und Weiterbildung für den Fremdsprachenfrühbeginn 4: S. 15-21. München: Domino Verlag Brinek.
- Boeckmann, K. (2008): Fremdsprachen lernen – Theorien und Modelle. In: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 3 (2008), 7f.
- Borg, S. /Sanchez, H.S. (2015): Key issues in doing and supporting language teacher research. In: International perspectives on teacher research: S. 1-13. London: Palgrave Macmillan.
- Boyes/Braem, P. (1990): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 11. Hamburg: Signum-Verlag, S. 200–221.
- Brand, M./Markowitsch, H. J. (2010): Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 69–86.
- Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.) (2005): Heterogenität als Chance. Münster: LIT Verlag.
- Brezing, H. (2002): Fremdsprachen lernen: unbelasteter Neubeginn oder altvertraute Schwierigkeiten? In: Schulte-Körne, G. (Hrsg.) (2002): Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. Bochum: Winkler, S. 191–200.

- British Psychological Society (Ed.) (1999): Dyslexia, literacy and psychological assessment. Leicester: British Psychological Society.
- Brown, R. (1973): A first language. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1975): Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart: Klett.
- Büchner, B./Werner, B./Kortländer, M./Robering, N./Schönweiss (2009): Legasthenie – eine Krankheit, eine Behinderung, eine Störung? Verfügbar unter: www.legakids.de/Wissenschaft/krankheit-Artikel.pdf [12.01.2015].
- Bungard, W./Holling, H./Schultz-Gambard, J. (1996): Methoden der Arbeits- und Organisationspsychologie. Weinheim: PVU.
- Castner, T./Koch, K. (1996): Lernen ohne Angst und Streß. Einführung der Suggestopädie in den Schulunterricht. 2. Auflage, Darmstadt: Winklers Verlag Gebrüder Grimm.
- Chomsky, N. (1973): Sprache und Geist. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Chomsky, N./Halle, M. (1968): The sound pattern of English. New York: Harper and Row.
- Dal, M. (2008): Dyslexia and Foreign language learning. In: Reid, G./Fawcett, A.J./Manis, F./Siegel, L.S. (2008): The Sage Handbook of Dyslexia. Los Angeles u. a.: Sage, 441–453.
- Damasio, A.R. (2000): Ich fühle, also bin ich. In: Herrmann, U. (Hrsg.) (2010): Neurodidaktik. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 12.
- Dast, H. (2002): Legasthenie –Therapie heute in Deutsch, Englisch und Französisch im Lichte der neusten Forschungen und kritischer Pädagogik. Sindelfingen/Böblingen: Institut für schriftsprachliche Pädagogik.
- Davis, R.D. (1994): The gift of Dyslexia. New York: Perigee.
- Dehaene, S. (2010): Lesen. Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert. München: Knaus.
- Dehn, M. (1994): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum: Kamp Verlag.
- De Leeuw, H. (1997): English as a foreign language in the German elementary school – What do the children have to say? Tübingen: gnv.
- Dennison, P. (1994): Befreite Bahnen. Freiburg: Verlag für Angewandte Kinesiologie.
- Dennison, P./Dennison, G. (2004): Brain Gym. Lehrerhandbuch. 23. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag für Angewandte Kinesiologie.
- Diehr, B./Rymarczyk, J. (2008): Ich weiß es, weil ich es so spreche. Zur Basis von Lese- und Schreibversuchen in Klasse 1 und 2. Grundschulmagazin Englisch 1, 6–8.
- Diehr, B./Frisch, S. (2008): Mark their words: Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen. Braunschweig: Westermann.
- Diehr, B. (2010): War ich gut? Individuelles Lernen optimieren. In: Grundschulmagazin Englisch 2, 6–8.
- Dilling, H./Mombour, W./Schmidt, M.H. (Hrsg.): (1993): Internationale Klassifikation psychischer Störungen, ICD–10, Kapitel V (F) Klinisch-diagnostischer Leitlinien. 2. korrigierte Auflage. Bern: Huber.

- Dreher, H., Spindler, E. (1996): In: Suchodoletz, W. (2003): Therapie der Lese-Rechtschreibstörung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 210.
- Duke, N.K./Pearson, P. (2002): Effective Practices for developing reading comprehension. In: Farstrup, A.E./Samuels, S. (Eds.): What research has to say about reading instruction. International Reading Association. Newark, 205–242.
- Dufva, M./Voeten, M. (1999): Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied psycholinguistics* 20/3: 329–348.
- Dummer-Schmoch, L./Hackethal, R. (1993): Handbuch zum Kieler Leseaufbau. 3. Auflage. Kiel: Veris Verlag.
- Dummer-Schmoch, L./Hackethal, R. (2002): Kieler Rechtschreibaufbau. Kiel: Veris Verlag.
- Dummer-Schmoch, L./Hackethal, R. (2007): Kieler Leseaufbau. Kiel: Veris Verlag.
- Eberhardt-Metzger, C. (1998): Die Zitrone im Gehirn. *Bild der Wissenschaft* 10/98, 1151–1152.
- Edelenbos, P. (2006): How primary school children learn foreign languages. In: *Grundschulmagazin Englisch* 09/3, 10–12.
- Elbro, C. (1996): Early linguistic abilities and reading development: A review and a hypothesis. *Reading and Writing* 8, 453–485.
- Elkind, D. (1995): Das gehetzte Kind. 3. Auflage. Bergisch-Gladbach: Lübbe.
- Engel, G./Groot-Wilken, B./Thürmann, E. (Hrsg.): (2009): Englisch in der Primarstufe–Chancen und Herausforderungen. Berlin: Cornelsen.
- Federspiel, K./Herbst, V. (2005): Handbuch: Die andere Medizin. Berlin: Stiftung Warentest.
- Feichtenberger, C. (2007): Qualitätsverbesserung von Unterricht durch „lerntypenorientierte Suggestopädie“. In: *Suggestopädie – wissenschaftlich abgesichert*. DGSL-Magazin 1 (2009), 7–11. Verfügbar unter: <http://dnb.info/993720749/34> [04.01.2015].
- Flick, U./Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg) (2004): Qualitative Forschung. 3. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Fischer, W. (2010): Einzelfallanalysen, fallgruppenübergreifende Komparationen und empirisch begründete Subtypisierung bei lese- und rechtschreibschwachen Kindern und Jugendlichen. Begründung eines multimodalen, tätigkeitsorientierten und störungsspezifischen LRS-Diagnostik- und Fördermodells. Dissertation, Fakultät für Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.
- Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel A. (Hrsg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.
- Frisch, S. (2013): Lesen im Englischunterricht der Grundschule. Eine Vergleichsstudie zur Wirksamkeit zweier Lehrverfahren. *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag.
- Gage, N.L./Berliner, D.C. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Psychologie. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlag.

- Ganschow, L./Sparks, R. (1986): Learning Disabilities and foreign language difficulties: Deficits in listing skills? *Journal of reading, writing and learning disabilities international* 2 (1986), 306–319.
- Ganschow, L./Sparks, R./Javorsky, J. (1998): Foreign language learning difficulties: A historical perspective. In: *Journal of learning disabilities* 31 (1998), 248–258.
- Ganschow, L./Sparks, R. (2000): Reflections on foreign language study for students with foreign language problems: Research, issues, and challenges. In: *Dyslexia* 6 (2000), 87–100.
- Garajová, K. (2000): *Fremdsprachen im Primarschulbereich*. Marburg: Tectum Verlag.
- Gehler, B. (2005): Vielfalt im Französischunterricht. In: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.) (2005): *Heterogenität als Chance*. Münster: LIT Verlag. S. 284–303.
- Gerlach, D. (2010): *Legasthenie und LRS im Englischunterricht*. Münster u.a.: Waxmann.
- Gerlach, D. (2012): R+E+A+D= read: den Leseprozess unterstützen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*. 46/10, S. 18–23.
- Gerlach, D. (2013): *Wordly-Rechtschreibtraining*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Geschwind, N. (1974): *Selected papers on language and the brain*. Boston: D. Reider publishing Company.
- Glaser, B.G./Strauss, A.L. (1998): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gold, A. (Hrsg.) (2004): *Wir waren Textdetektive. Lehrermanual*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Götz, D. (1997): Die englische Rechtschreibung ist ein Chaos. In: Ernst, O./Freienstein, J./Schaipp, L. (2011): *Populäre Irrtümer über Sprache*. Reclam: Stuttgart, S. 97–107.
- Gyramathy, E. (2001): Gondolatok [mindmaps]. In: Kormos, J. (2008): *Language learners with special needs*. Bristol: SLA, S. 110–113.
- Hannaford, C. (2002): *Bewegung – das Tor zum Lernen*. Kirchzarten: Verlag für Angewandte Kinesiologie.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2003): *Methoden der Kindheitsforschung – Probleme und Lösungsansätze*. In: Prengel, A. (Hrsg.): *Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik*. Weinheim: Beltz, S. 123–135.
- Helland, T. (2005): Second language Assessment in Dyslexia: Principles and Practice. In: Kormos, J. (2008): *Language learners with special needs*. Bristol: SLA, S. 63–71.
- Herrmann, U. (Hrsg.) (2009): *Neurodidaktik*. 2. Auflage. Weinheim u.a.: Beltz.
- Herrmann-Brennecke, G. (1994): Affektive und kognitive Flexibilität durch Fremdsprachenvielfalt auf der Primarstufe. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 5/2, 1–21.
- Hirsch, J. (1997): Hirnforschung: Anatomie der Mühsal. In: *Spiegel* 29, S. 158–159.
- Hodge, M.E. (1998): In: Kormos, J. (2008): *Language learners with special needs*. Bristol: SLA, S. 110–128.

- Hochstetter, J. (2011): Diagnostische Kompetenz im Englischunterricht der Grundschule. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Dissertation, Freie Universität Berlin. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Honig, M.S./Lange, A./Leu, H.R. (1999): Aus der Perspektive von Kindern. Weinheim: Juventa Verlag.
- Hornsby, B./Miles, T.R. (1980): In: Klicpera, C./Schabmann, B./Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Legasthenie – LRS. 3., aktualisierte Auflage. München: Reinhard.
- Hüther, G. (2010): Für eine neue Kultur der Anerkennung. Pläydoyer für einen Paradigmenwechsel in der Schule. In: Herrmann, U. (Hrsg.) (2009): Neurodidaktik. 2. Auflage. Weinheim u.a.: Beltz, S. 199–207.
- Hund, W. (1997): Kritische Anmerkungen zu einer neuen Methode. Grundschulmagazin 7/8, 10–12.
- Juel, C. (1988): Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. In: Journal of educational psychology 80/4, 437–447.
- Jung, U. O. (1978): Über Fremdsprachenlegasthenie. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 4/25, S. 339–347.
- Jungmann, T. /Lindmeier, B. (2009). Sprache und Interaktion im Kindergarten. Zur Bedeutung sprachlicher Kompetenzen für den Zugang zur Peerkultur in elementarpädagogischen Einrichtungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 6, 202-212.
- Kahn-Horwitz, J./Shimron, J./Sparks, R. (2005): Predicting foreign language reading achievement in elementary school students. In: Reading and Writing: An interdisciplinary Journal 18/6, 161–185.
- Kenyon, G. (2001): Mind mapping can help dyslexis. In: Kormos, J. (2008): Language learners with special needs. Bristol: SLA, S. 110–128.
- Kellett, M. (2010): Rethinking children and research. London: Continuum.
- Klein, F. (1984): Voraussetzungen und Chancen des gemeinsamen Unterrichts – insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung der (geistig behinderten) Kinder. In: Informations- und Koordinationsstelle für Sonderpädagogische Förderung (Hrsg.): Gemeinsamer Unterricht in der Grundschule. Forschungsbericht. Wiesbaden, S. 5–27.
- Klein, W. (1986): Second language aquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klicpera, C./Gasteiger-Klicpera, B. (1993): Lesen und Schreiben: Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern: Huber.
- Klicpera, C./Schabmann, B./Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Legasthenie – LRS. 3., aktualisierte Auflage. München: Reinhard.
- Klimesch, W. (1988): Struktur und Aktivierung des Gedächtnisses. In: Macedonia, M. (1999): Sinnvoll Fremdsprachen unterrichten. Linz: Veritas-Verlag, S. 15.
- Knifki, C. (1979): Transzendente Meditation und Autogenes Training. In: Herrmann, U. (Hrsg.) (2010): Neurodidaktik. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 262.
- Koneberg, L./Förder, G. (2009): Kinesiologie für Kinder: Wie sie Lernblockaden abbauen. München: GU Verlag.
- Kormos, J. (Hrsg.) (2008): Language learners with special needs. Bristol: SLA.
- Kopp-Duller, A. (2003): Legasthenie und LRS. Freiburg: Herder.

- Kossow, H.J. (1977): Zur Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Kromrey, H. (2000): Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 9., korrigierte Auflage. Opladen: Leske+Budrich.
- Kubaneck, A. (1999): Frühes Fremdsprachenlernen in Europa. In: Hermann-Brennecke, G. (Hrsg.): Frühes schulisches Fremdsprachenlernen zwischen Theorie und Empirie. Münster: LIT Verlag, S. 156–176.
- Kubaneck, A. (2001): Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 1: Ideengeschichte (Child-oriented Early Languages Teaching: A History of Ideas). Münster: Waxmann.
- Kubaneck, A. (2003): Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2: Didaktik der Gegenwart. Münster: Waxmann.
- Kubaneck, A. (2003): Frühes intensivierte Fremdsprachenlernen. Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung eines Modellprojekts des Kultusministeriums des Freistaates Sachsen (An intensified programme for teaching modern languages to children by the Saxon Ministry of education. Research report). Braunschweig/Dresden.
- Kubaneck, A. (2003): Ein Selbsteinschätzungsbogen als Denkanstoß für individuelle und organisierte Fortbildung. *Primar* 12/35, S. 33–36.
- Küppler, S. (1991): Mapping the learners world: Exploring student's perspectives on learning English as a foreign language. Dissertation, University of Zürich.
- LaBerge, D./Samuels, S.J. (1974): Toward a theorie of automatic information processing in reading. In: *Cognitive Psychology* 6, 293–323.
- Landerl, K. (1996): Legasthenie in Deutsch und Englisch. *Europäische Hochschulschriften VI/552*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Ledoux, J. (2004): Das Netz der Gefühle. In: Herrmann, U. (Hrsg.) (2010): *Neurodidaktik*. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 12.
- LegaKids.net – Zusammenfassung des Artikels: o.A. (2009): Legasthenie – eine Krankheit, eine Behinderung, eine Störung. (2009). Verfügbar unter: <http://www.legakids.net/eltern-lehrer/info-ueber-lrs-co/lrs-und-wissenschaft/legasthenie-eine-krankheit-eine-behinderung-eine-stoerung/> [02.10.2014].
- Legutke, M.K. (2010): *Grundschulmagazin Englisch* 3, 165.
- Lenneberg, E.H. (1977): *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lindsay, K./Manis, F./Baily, C. (2003): Prediction of first grade reading in Spanish-speaking English-language learners. In: *Journal of educational psychology* 95/3, 482–494.
- List, G. (1987): Neuropsychologische Voraussetzungen des Spracherwerbs. In: Garajová, K. (2000): *Fremdsprachen im Primarschulbereich*. Marburg: Tectum Verlag, S. 145–163.
- Lozanow, G. (1971): *Suggestopaedia*. Philadelphia/Tokyo/Paris: Gordon/Breach Science Publishers.
- Lundberg, I. (2002): Second language learning and reading with additional load of dyslexia. In: *Annals of Dyslexia* 52, 165–187.

- Macedonia, M. (2004): Fremdsprachenlernen und Gedächtnis: Sensomotorisches Encodieren durch Voice Movement Icons. Linz: Trauner Verlag.
- Macedonia, M. (1999): Sinnvoll Fremdsprachen unterrichten. Linz: Veritas Verlag.
- Maier, W. (1991): Fremdsprachen in der Grundschule: Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik. Berlin/München: Langenscheidt.
- Matthys-Egle, M. (1996): Diagnose „Legasthenie“. Konzepte systemischer Beratung in der Schulpsychologie als Alternative zur Praxis der Symptomkonstruktion. Bern: Lang.
- Mannhaupt, G. (2002): Ergebnisse von Therapiestudien. In: Suchodoletz, W. (2003): Therapie der Lese-Rechtschreibstörung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- McKeown, M.G./Curtis, M.E. (1987): The nature of vocabulary acquisition. Hillsdale/NJ: Erlbaum.
- McNeil, D. (1970): The acquisition of language. New York: Harper & Row. Dt. Ausgabe (1974): Der Spracherwerb. Düsseldorf: Schwann.
- Meisel, J. (2011): First and second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miles, M.B./Hubermann, A.M. (1994): Qualitative Data Analysis – an expanded sourcebook. 2. Auflage. London/New Delhi: Sage.
- Mindt, D./Wagner, G. (2009): Innovativer Englischunterricht für die Klassen 1 und 2. Braunschweig: Westermann.
- Morgan, P. (1896): A Case of Congenital Word Blindness. In: British medical journal 2, 1378.
- Motyl, K. (2006): Mit vier Jahren die zweite Sprache lernen. Sonderforschung. In: Hamburger Abendblatt vom 06.07.2006. Verfügbar unter: <http://www.abendblatt.de/ratgeber/wissen/forschung/article406909/Mit-vier-Jahren-die-zweite-Sprache-lernen.html> [12.01.2015].
- Neville, H. (1997): In: Hirnforschung. Anatomie der Mühsal. Spiegel 29, S. 158–159.
- Niedermaier, S. (2003): Die Davis-Methode: Theoretische Konzeptionen und therapeutische Realisation. Unveröffentlichte Hausarbeit, Fakultät für Pädagogik und Psychologie der Ludwigs-Maximilians-Universität München.
- Nijakowska, J. (2007): Understanding Developmental Dyslexia. Lodz: University Press.
- Nijakowska, J. (2010): Dyslexia in the Foreign Language Classroom. Bristol/Buffalo/Toronto: SLA.
- Oren, R./Breznitz, Z. (2005): Reading processes in L1 and L2 among dyslexics compared to regular bilingual readers. In: Journal of Neurolinguistics 18, 127–151.
- Peer, L./Reid, G. (2000): Multilingualism, Literacy and Dyslexia. A challenge for educators. London: David Fulton.
- Perfetti, C. (1992): The representation problems in reading acquisition. In: Gough, P.B./Ehri, L.C./Treiman, R. (1992): Reading acquisition. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 145–174.

- Pfeiffer, S. (2010): In: Davis, R.D. (2010): The gift of Dyslexia. New York u.a.: Perigee.
- Piaget, J. (1926): The language and thought of the child. New York: Harcourt, Brace.
- Plume, E./Schneider, W. (2004): Hören, lauschen, lernen 2. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Preuss-Lausitz, U. (2012): Inklusion – Modewort oder Hoffnungsträger? Was ist neu an Inklusion und wie kann sie gelingen? In: Pädagogik 9, 41–45.
- Ranschburg, P. (1916): Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechtschreibschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments. Berlin: Springer.
- Reason, R. (2002): From Assessment to Invention: The educational Psychology Perspective. In: Reid, G./Wearmouth, J. (Hrsg.) (2002): Dyslexia and literacy: Theory and practice. Chichester/New York: Wiley, S. 187–200.
- Reckling, I. (2011): LRS in Englisch. In: Lorenz, B. (2011): Zu ihnen kommt das ganze Kind und nicht nur der Kopf. Plädoyer für eine systemische Sicht auf das Lernen und Lernstörungen. Unveröffentlichter Tagungsbeitrag. Duden Institut Rostock (17.9.2011).
- Reid, G./Fawcett, A.J./Manis, F./Siegel, L.S. (2008): The Sage Handbook of dyslexia. Los Angeles: Sage.
- Reuter-Liehr, C. (2001): Lautgetreue Rechtschreibförderung. Bochum: Winkler.
- Reuter-Liehr, C. (2006): Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung. Bochum: Winkler.
- Robering, N. (o.J.): Der Legastheniebegriff und die Folgen einer einseitig medizinischen Sichtweise. Verfügbar unter: <http://www.legakids.net/eltern-lehrer/info-ueber-lrs-co/lrs-und-wissenschaft/> [12.01.2015].
- Robinson-Tait, C. (2003): Dyslexia and modern language teaching. In: Kormos, J. (2008): Language learners with special needs. Bristol: SLA, S. 110–128.
- Roth, G. (2006): Fühlen, Denken und Handeln. In: Herrmann, U. (Hrsg.) (2010): Neurodidaktik. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 58–68.
- Roth, J. (2012): Das Wunder im Kopf. In: Der Spiegel (17.01.2012). Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/deinspiegel/d-83538053.html> [12.01.2015].
- Rüdel, E. (2010): Das BASIS-Buch des Lernens. Stuttgart: Klett.
- Sachser, N. (2010): Neugier, Spiel und Lernen. In: Herrmann, U. (Hrsg.) (2009): Neurodidaktik. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 19–31.
- Samu, Z. (1998): Einfluß des Fremdsprachenerwerbs auf die muttersprachlicher Kompetenz bei legasthenischen Kindern. Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Scheerer-Neumann, G. (1988): Rechtschreibtraining mit rechtschreibschwachen Hauptschülern auf kognitionspsychologischer Grundlage: Eine empirische Untersuchung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schmidt-Schönbein, G. (2007): Didaktik. Grundschulenglisch. Berlin: Cornelsen.
- Schneider, W./Näslund, J. (1999): The Impact of Early Metalinguistic Competencies and Memory Capacity on Reading and Spelling in Elementary School: Results of the Munich Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC). In: European Journal of Psychology of Education 8, 273–288.

- Schneider, E./Crombie, M. (2003): Dyslexia and Foreign Language Learning. New York: David Fulton Publishers.
- Schmidt, I./Schneider, G. (2005): Der Einsatz von Lernsoftware bei LRS. Vortrag. Verfügbar unter: <http://www2.hu-berlin.de/reha/eye/SchmidtSchneider-kongress05.pdf> [12.01.2015].
- Schocker-v. Ditfurth, M. (2009): How primary children learn foreign languages. *Grundschulmagazin Englisch* 3, 10–12.
- Schönweiss, F./Schönweiss, P. (2007): Handbuch zur Rechtschreibförderung. Grundlagen und Förderpraxis. Donauwörth: Auer.
- Schulte-Körne, G./Mathwig, F. (2001): Das Marburger Rechtschreibtraining. Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder. Bochum: Winkler.
- Schulte-Körne, G. (2002): Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. Bochum: Winkler.
- Schulte-Körne, G. (2003): Legasthenie – Symptomatik, Diagnostik, Ursachen, Verlauf und Behandlung. In: *Deutsches Ärzteblatt* 100 (7), A396–A406.
- Schuster, D.H./Gritton, C.E. (1986): Suggestopädie in Theorie und Praxis. In: Herrmann, U. (Hrsg.) (2010): *Neurodidaktik*. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 262.
- Scovel, T. (2004): *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Sellin, K. (2008): Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Selinker, L. (1994): *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Shaw, R. (1986): In: Klicpera, C./Schabmann, B./Gasteiger-Klicpera, B. (2010): *Legasthenie – LRS*. 3., aktualisierte Auflage. München: Reinhard.
- Share, D. (1999): Phonological Recording and Orthographic Learning. A direct test of Self-Teaching Hypothesis. *Journal of experimental child psychology* 72, 95–129.
- Skinner, B.F. (1976): *About behaviourism*. New York: Vintage books.
- Slobin, D.J. (1970): Suggested universals in the ontogenesis of grammar. Working paper No. 32. Berkeley: University of California Language-Behavior Research Laboratory.
- Smythe, I. (Hrsg.) (2004): *International book of dyslexia*. Cichester/New York: Wiley.
- Sparks, R./Ganschow, L. (1991): Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? In: *Modern language journal* 75, 3–16.
- Sparks, R./Ganschow, L. (1992): The effect of multisensory structured language instruction on native language and foreign language aptitude skills of at-risk high school foreign language learners. In: *Annals of Dyslexia* 42, 25–53.
- Sparks, R./Ganschow, L. (1989): Linguistic coding deficits in foreign language learners. In: *Annals of Dyslexia* 39, 179–195.
- Sparks, R./Ganschow, L. (1997): Foreign language proficiency of at-risk and not-at-risk learners over two years of foreign language instructions: A follow-up study. In: *Journal of learning disabilities* 30, 92–98.
- Spitzer, M. (2007): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Verlag.

- Suchodoletz, W. (2003): Therapie der Lese-Rechtschreibstörung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tacke, G. (1999): Die Wirksamkeit von Trainingsprogrammen und Übungen zur Förderung der Rechtschreibung. In: Schulte-Körne, G. (2002): Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. Bochum: Winkler.
- Taucher, P. (1982): Der Einfluss von Entspannungs- und Meditationstechniken auf das Lernvermögen von Schulkindern. In: Herrmann, U. (Hrsg.) (2010): Neurodidaktik. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 262.
- Temple, R. (1999): Legasthenie und Begabung. Ronald Davis und traditionelle Methoden. Ein Vergleich. München: Ariston Verlag.
- Theurl, P. (2010): Lernen unter Selbstkontrolle. In: Herrmann, U. (Hrsg.) (2010): Neurodidaktik. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 272–286.
- Tomasello, M. (2011): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Torgesen, J. (1998): Instructional interventions for children with reading disabilities. In: Shapiro, B.K./Accardo, P.J./Capute, A.J. (Eds.): Specific reading disability. A view of the spectrum Timonium/MD: New York Press, 197–220. .
- Valtin, R. (1997): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Weinheim/Basel: Beltz, S. 76–88.
- Valtin, R. (2006): Der medizinische Ansatz der Legasthenie und seine Problematik. In: Hofmann, B./Sasse, A. (Hrsg.): Legasthenie. Lese-Rechtschreibstörungen oder Lese-schreibschwierigkeiten? Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen mit Förderprogrammen Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS), S. 44–58.
- Valtin, R./Jung, O.H.U./Scherrer-Neumann, G. (1981): Legasthenie in Wissenschaft und Forschung 36. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wagner, A.C./Uttendorfer-Marek, I. (1976): Schülerzentrierter Unterricht. München: Urban&Schwarzenberg.
- Walbinger, W. (1997): Edukinesiologie. Ein neuer Heilsweg in der Pädagogik? Arbeitsbericht. München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung.
- Walker, B. (2004): Edu-Kinestetik – ein pädagogischer Heilsweg? Dissertation, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt. Frankfurt am Main: Tectum Verlag.
- Weber, J.-M./Marx, P./Schneider, W. (Hrsg.) (2001): Legastheniker und allgemein lese-rechtschreibschwache Kinder. Ein Vergleich bezüglich Verursachungsfaktoren und Therapierbarkeit. In: Fölling-Albers, M./Richter, S./Brügelmann, H./Speck-Hamden, A. (Hrsg.) (2001): Jahrbuch Grundschule III. Frankfurt am Main, S. 188–191.
- Willenbring, M. (2005): Wie sieht meine Zukunft aus? Ein Profil der Stärken von Schülerinnen und Schülern. In: Lernchancen 43, S. 26.
- Wimmer, H./Hartl, M. (1991): Erprobung einer phonologischen multisensorischen Förderung bei jungen Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Heilpädagogische Forschung 17, S. 74–79.
- Wode, H. (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber.

Wolf, M. (2010): Das lesende Gehirn. Heidelberg: Spektrum.

Zander, G. (2002): LRS-Förderung im Englischunterricht. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Internetquellen

Aguado, K. (2008): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenerwerb. Verfügbar unter: www.goethe.de/ins/es/bar/pro/download/aguado.ppt [01.03.2012].

Angiulli, A. (2010): Ein Nachteil ist kein Defizit. Verfügbar unter: www.legasthenie-coaching.de/lrs-dyskalkulie-dresden/ [05.06.2012].

Asher, J. (1974): The total physical response approach to second language learning. Verfügbar unter: http://www.wikipedia.org/wiki/Total_Physical_Response [26.03.2012].

Bildungsserver Berlin- Brandenburg. (2010): Selbsteinschätzungstest in der Grundschule. verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/Fragebogen_zur_Selbsteinschaetzung.pdf [7.12.2015].

Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern: www.bildung-mv.de [17.12.2014].

Bonhoff, C./Bonhoff, H. (1998): Legasthenie. Therapie. Verfügbar unter: <http://www.legasthenie-reutlingen.de/therapie.html> [12.01.2015].

Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. (2014): Legasthenieerlasse. Verfügbar unter: <http://www.bvl-legasthenie.de/Legasthenieerlasse> [24.01.2014].

Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. (2012): Legasthenieerlasse. Verfügbar unter: <http://www.bvl-legasthenie.de/Legasthenieerlasse> [12.02.2012].

Braingym/Übungen (2006). Verfügbar unter: www.learnfitprogramms.com [16.03.2012].

Bredenbröcker, B. (2009): Sally 3. Activity book. München: Oldenbourg.

Cantow, H. (2012): Legasthenieberatung/Dybuster. Verfügbar unter: www.dybuster-mv.de [05.06.2012].

Dybuster-Lernsoftware (2007). Verfügbar unter: <http://graphics.ethz.ch/sw/main.php?Menu=5&Lang=de> [05.06.2012].

Edelenbos, P./Kubaneck, A. (2007): Wortschatztest. Englisch in der Grundschule. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Edelenbos, P./Johnstone, R./Kubaneck, A. (2006): The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published Research, Good practice and main principles. In: Final Report of the EAC 89/4, Lot 1 study. Brüssel. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/language/key/studies_en [12.06.2012].

Früh, A. (2012): Unternehmensdarstellung „Montessori-Lerninsel“. Verfügbar unter: www.montessori-lerninsel.de [12.01.2015].

Gerlach, D. (2015): Alphaprof. Verfügbar unter: <http://alphaprof.de/das-projekt/> [28.12.2015]

- Gerlach, D (2014): Die Davis-Methode ist wissenschaftlich nicht belegt. Verfügbar unter: <http://www.legasthenie-coaching.de/die-davis-methode-ist-wissenschaftlich-nicht-belegt/> [29.10.2014].
- Gerlach, D. (2013): Eine Definition von Legasthenie und LRS. In: Gerlach, D. (Hrsg.): Legasthenie/LRS und Englisch als Fremdsprache. Ein wissenschaftlicher Blog von Dr. David Gerlach zu Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Verfügbar unter: <http://www.legasthenie-englisch.de/2013/08/eine-definition-von-legasthenie-und-lrs/> [12.01.2015].
- Gerlach, D (2012): Brauchen wir Inklusion für Legastheniker? In: Gerlach, D. (Hrsg.): Legasthenie/LRS und Englisch als Fremdsprache. Ein wissenschaftlicher Blog von Dr. David Gerlach zu Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Verfügbar unter: <http://www.legasthenie-englisch.de/2012/02/brauchen-wir-inklusion-fur-legastheniker/> [31.05.2012].
- Gerlach, D. (2012): Software für Legastheniker. E-Mail an Tanja Seidelmann vom 05.06.2012.
- Gerlach, D. (2012): E-Mail an Tanja Seidelmann am 13.06.2012.
- Gerlach, D. (2011): Gibt es eine Fremdsprachen-Legasthenie? In: Gerlach, D. (Hrsg.): Legasthenie/LRS und Englisch als Fremdsprache. Ein wissenschaftlicher Blog von Dr. David Gerlach zu Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Verfügbar unter: www.legasthenie-englisch.de/2011/10/gibt-es-eine-fremdsprachen-legasthenie/ [12.06.2012].
- Gompf, G. (2011): Kinder lernen europäische Sprachen. Verfügbar unter: http://www.kles.org/frameset.html?mainFrame=http://www.kles.org/komm_synopse2010_1.html [12.01.2015].
- Groot-Wilken, B./Thürmann, E. (2007): Learn to speak English. Eine Studie zeigt, dass Kinder im Englischunterricht mehr sprechen sollten. Forum Schule 2, S. 32–33. Verfügbar unter: www.forum-schule.de [09.09.2012].
- Gross, M. (2006): Dybuster. Dyslexie-Studie 2006. Verfügbar unter: <http://graphics.ethz.ch/sw/main.php?Menu=5&Submenu=3&Lang=de> [12.01.2015].
- Gross, M./Jäncke, L. (2006): Dybuster. Lernsoftware. Verfügbar unter: <http://graphics.ethz.ch/sw/main.php?Menu=0&Lang=de>. [05.06.2012].
- Gross, M. (2008): Dybuster. Dyslexie-Studie 2008. Verfügbar unter: <http://graphics.ethz.ch/sw/main.php?Menu=5&Submenu=4&Lang=de> [12.01.2015].
- Grünke, M. (2012): Heilpädagogik. Verfügbar unter: <http://www.heilpaedagogik.gruenke.net/> [26.02.2013].
- Heinemann, D.E. (2012): Sprache und Bewegung. Konsequenzen für das frühe Fremdsprachenlernen. Verfügbar unter: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/fruehesfremdsprachen/unterlagen/SpracheBewegung.pdf> [20.03.2012].
- Hüsgen, I./Walker, B. (2013): Edu-Kinestetik. Verfügbar unter: <http://www.gwup.org/infos/themen/60-edu-kinestetik> [28.10.2014].
- Institut für Legastheniker-Therapie (ILT) (2001): SouSi. Verfügbar unter: http://www.legasthenie-frankfurt.de/docs_ffm/ilt_fm_fm.htm [05.06.2012].

- Jungmann, T./Koch, K. Projekt Kompass. Verfügbar unter: <http://www.sopaed.uni-rostock.de/forschung/projekt-kompass> [12.01.2015].
- Klexs/Tintenklex – Legasthenie Software (2012). Verfügbar unter: <http://www.legasthenie-software.de> [05.6.2012].
- Klinikum der Universität München. (2012): Legasthenieforschung. Verfügbar unter: <http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/forschung/legasthenie/legasthenie.php>. [05.03.2012].
- Krebs, S. (2010): Erfahrungsbericht mit Dybuster Premium 1.1 und Dybuster Coach Software aus logopädischer Sicht. Verfügbar unter: www.dybuster-mv.de [05.06.2012].
- Kubaneck, A. (2007): Selbsteinschätzungstest. Englisches Seminar. Universität Braunschweig.
- Kultusministerkonferenz (2011): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf [12.01.2015].
- Kultusministerkonferenz (2005): Bericht: „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2004“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_02_10-Fremdsp-Grundschule.pdf [12.01.2015].
- Kultusministerkonferenz (2003): Ergebnisse der 304. Plenarsitzung. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2003/ergebnisse-der-304plenarsitzung.html> [09.09.2014].
- Küspert, P./Schneider, W. (1999): Würzburger Trainingsprogramm. Verfügbar unter: [www.deutscherBildungsserver.de/Vorschulisches Förder- und Präventionsprogramm](http://www.deutscherBildungsserver.de/VorschulischesFörder-undPräventionsprogramm). [06.03.2012].
- Landesverband Legasthenie Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.) (2002): Legasthenie und Fremdsprachen. Handreichung für Grundschullehrer.
- Landesverband Legasthenie Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.) (2012): Legasthenie. Verfügbar unter: <http://www.kvl-freiburg.de> [18.02.2014].
- Lena. My cassette player. Audio CD: Usfo (2010).
- Lernserver Universität Münster. Verfügbar unter: www.lernserver.de [07.04.2014].
- LiP-Studie. Lesen im Englischunterricht. Verfügbar unter: <http://www.anglistik.uni-wuppertal.de/fachdidaktik/lips/lips-startseite.html> [29.12.2014].
- Lorenz, B. (2011): Zu ihnen kommt das ganze Kind und nicht nur der Kopf. Plädoyer für eine systemische Sicht auf das Lernen und Lernstörungen. Unveröffentlichter Tagungsbeitrag einer Tagung des Duden Instituts Rostock am 17.09.2011.
- LISUM Bbg. (2005): Professioneller Umgang mit Leistungen in der Schule. Bildungsserver Berlin- Brandenburg. Verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/unterrichtsentwicklung/leistungsermittlung-bewertung/> [7.12.2015].

- Macedonia, M. (2010) Fremdsprachenlernen und Neurowissenschaft. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=_nFnLJocZSk [07.01.2015].
- o.A. (o.J.): Johann Heinrich Pestalozzi. Verfügbar unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Johann_Heinrich_Pestalozzi [26.2.2013].
- Paus-Haase, I. (1998): Kinder als prägende Akteure neuer Kommunikationskulturen. Verfügbar unter: <http://www.mediaculture-online.de> [09.11.2011].
- Radü, J. (2008): Knirpse und Fremdsprachen. „Dem Gehirn ist das Wurscht“. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/knirpse-und-fremdsprachen-dem-gehirn-ist-das-wurscht-a-375731.html> [01.03.2012].
- Schönweiss, J. (2010): Individuelle Förderung. Verfügbar unter: www.lernserver.de. [17.03.2012].
- Schwarz, R.L. (1997): Learning disabilities and foreign language learning. Verfügbar unter: www.ldonline.org/article/6065 [06.02.2012].
- SouSi. (2012): Verfügbar unter: http://www.legasthenie-therapie-muenchen.de/e_sousi.html. [24.02.2014].
- Statistisches Bundesamt. (2015): Anzahl der Schüler in der Fremdsprache Englisch in Deutschland im Schuljahr 2013/2014: Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenFremdsprachUnterricht.html> [29.1.2015].
- Sunshine – Early start edition. Klasse 1–4. Berlin: Cornelsen. o.J.
- Tomaso Albinoni (1997): Adagio Albinoni. Audio CD: Naxos.
- Walker (2009) Edu-Kinestetik/Brain-Gym: Verfügbar unter: <https://www.gwup.org/images/stories/pdf/themen/edu-kinestetik-info.pdf> [29.10.2014].
- Weissenborn, J. (2004): Sprachentwicklung. Verfügbar unter: http://www.starke-eltern.de/htm/archiv/artikel/10_2004/experteninterview_weissenborn [14.11.2011].
- o.A. (o.J.): Hospitalismus. Verfügbar unter: www.wikipedia.org/wiki/Hospitalismus [19.12.2011].
- Winter, S. (2000): Verfügbar unter: http://imi.uni-karlsruhe.de/nsshadowing_b.html [20.9.2011].
- World Health Organisation (Hrsg.) (1986): Dyslexia Definition. In: Sellin, K. (2008): Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen. München: Reinhard Verlag, S. 34.
- World Health Organisation (Hrsg.): (2002): Dyslexie. ICD 10. (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. Ziffer 315.0. In: Sellin, K. (2008): Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen. München: Reinhard Verlag, S. 34.
- Zollernalb e.V. (2006): Wissenschaft und Legasthenie. Verfügbar unter: www.Legasthenie-zollernalb.de/nlD.htm [12.02.2012].

Anhang

Anhang 1 Selbsteinschätzungstest: Fragebogen und Auswertung

(In Anlehnung an Kubanek/Edelenbos, 2007)

A. Motivation zum Lernen

	immer	oft	manchmal	ab und zu	nie
1. Ich möchte Englisch lernen.					
2. Ich freue mich auf die Englischstunden.					
3. Die Aufgaben und Übungen in Englisch machen mir Spaß.					
4. Unser Lehrer sagt: „Jetzt haben wir Englisch“, dann denke ich: „Toll!“					
5. Ich fühle mich gut, wenn wir Englisch haben.					
6. Englisch lernen ist etwas Wunderbares.					
7. Es ist wichtig, Englisch zu lernen.					
8. Meiner Meinung nach könnte ruhig jeden Tag Englisch sein.					
9. Englisch ist eines von meinen Lieblingsfächern.					
10. Ich lerne gerne Englisch.					
11. Ich lerne alles für Englisch allein – niemand braucht mir helfen.					
12. Ich will eigentlich gar nicht Englisch lernen.					

Frage	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
immer	3	1	3	0	1	0	6	2	2	1	1	9
oft	2	0	1	1	0	1	0	0	0	2	3	0
manchmal	5	8	2	3	1	5	2	0	0	5	1	1
ab und zu	1	0	3	2	3	3	1	0	1	1	2	0
nie	2	4	4	7	8	4	4	11	10	4	5	3

B. Haltung zum Englischen

	immer	oft	manchmal	ab und zu	nie
1. Es interessiert mich, was englische Wörter bedeuten.					
2. Ich finde es spannend, wenn ich versuche, ein englisches Lied mitzusingen und zu lernen.					
3. Ich möchte am liebsten alles von Englisch lernen.					
4. Wenn mich jemand bittet, Englisch zu reden, dann versuche ich das.					
5. Natürlich rede ich auf Englisch, so gut ich kann.					
6. Wenn mich jemand auf Englisch nach dem Weg fragt, antworte ich auf Englisch und versuch ihm zu helfen.					
7. Ich möchte gerne Leute treffen, die Englisch reden.					
8. Wenn jemand Englisch redet, versuche ich auch, Englisch zu reden.					
9. Englisch möchte ich gerne sprechen.					
10. Englisch ist eine Herausforderung für mich.					
11. Englisch ist einfach irgendeine Sprache, nichts Besonderes.					
12. Englisch gehört heute zum Leben dazu.					

Frage	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
immer	2	4	2	5	4	4	5	3	5	7	5	7
oft	1	1	0	0	1	0	1	2	0	0	1	1
manchmal	5	1	0	0	2	2	1	4	1	0	0	1
ab und zu	2	3	5	1	1	1	0	0	0	2	0	1
nie	3	4	6	7	5	6	6	4	7	4	7	3

C. Die deutsche Sprache

	immer	oft	manchmal	ab und zu	nie
1. Weil Deutsch und Englisch anders ausgesprochen werden, kann ich Englisch nicht so gut lernen.					
2. Ich kann Englisch nicht gut reden, weil es ganz anders klingt als Deutsch.					
3. Ich erkenne gar nichts bei den englischen Sätzen, es ist alles so verschieden von Deutsch.					
4. Deutsch hilft mir gar nicht, wenn ich erraten will, was ein englischer Satz heißt.					
5. Bestimmte Wörter, Sätze oder Ausdrücke im Englischen kann man nicht auf Deutsch übersetzen.					
6. Deutsch und Englisch sind zwei total unterschiedliche Sprachen.					
7. Deutsch ist viel wichtiger als Englisch					
8. Es lohnt es sich nicht, Englisch zu lernen in Deutschland.					
9. Ich höre das englische Wort, aber wenn ich es sage, klingt es wie Deutsch.					
10. Deutsch und Englisch sind zwei Sprachen und ich passe auf, dass ich sie nicht vermische.					

Frage	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
immer	8	3	8	3	5	8	7	8	4	6
oft	0	2	0	0	2	4	0	1	0	2
manchmal	1	5	1	3	2	0	3	0	5	0
ab und zu	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1
nie	4	3	2	6	4	1	3	4	4	4

D. Rechtschreibfehler

	immer	oft	manchmal	ab und zu	nie
1. Ich mache Fehler, wenn ich ein englisches Wort schreiben soll.					
2. Der Lehrer gibt mir viel Unterstützung beim Lernen.					
3. Immer wieder mach ich Fehler, obwohl ich mich doch so bemühe.					
4. Die Rechtschreibfehler bleiben mir auch bei Englisch.					
5. Ich bekomme extra Aufgaben zur Verbesserung von meinen Rechtschreibfehlern.					
6. Papa oder Mama helfen mir zu Hause mit Aufgaben zur Verbesserung von meinen Rechtschreibfehlern.					
7. Ich mache Rechtschreibfehler, ohne dass ich es weiß.					
8. Ich verwechsle Buchstaben in den englischen Wörtern.					
9. Ich weiß nie, wo die Buchstaben D und B hin sollen in einem englischen Wort.					
10. Mein Lehrer korrigiert meine Rechtschreibfehler, aber ich hab keine blasse Ahnung, wie ich das alleine tun könnte.					

Frage	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
immer	7	3	3	3	1	7	7	1	2	6
oft	1	3	2	3	0	1	0	1	1	0
manchmal	1	2	3	3	0	2	2	4	6	5
ab und zu	2	1	3	3	1	1		0	2	1
nie	2	4	2	1	11	2	3	7	2	1

E. Probleme

	immer	oft	manchmal	ab und zu	nie
1. Ich mache bei Deutsch viele Fehler, das gilt auch für Englisch.					
2. Wenn ich englische Wörter oder Sätze höre, ist es oft wie ein Rauschen					
3. Ich kann den englischen Wörtern keinen festen Platz in meinem Kopf geben.					
4. Oft weiß ich gar nicht, was ich bei der Übung im Workbook überhaupt machen soll.					
5. Wenn wir in Deutsch Sprachlehre und Grammatik haben, weiß ich oft nicht, um was es da geht.					
6. Ich möchte öfters fragen, was etwas bedeutet, weil ich Englisch nicht verstehe.					
7. Ich weiß, wie ich am besten lernen kann, aber der Lehrer begreift mich nicht.					
8. Ich hab ab und zu keine blasse Ahnung, was der Lehrer meint.					
9. Ich werde ganz schnell müde, wenn der Lehrer etwas erklärt, weil ich es nicht verstehe.					
10. Ich lerne anders als die anderen Schüler, aber niemand begreift das wirklich.					
11. Ich kann mich schlecht an das erinnern, was ich gelernt habe.					
12. Ich begreife nicht, wie ich die Grammatik benutzen muss oder wie ein Satz zusammengebaut wird.					

Frage	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
immer	2	3	6	1	4	2	5	4	4	3	8	4
oft	0	1	2	1	1	1	0	4	1	4	0	2
manchmal	7	3	2	6	4	4	4	2	3	3	1	2
ab und zu	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
nie	3	5	2	5	4	5	4	3	3	3	4	5

F. Wörter und Sätze auswendig lernen

	immer	oft	manchmal	ab und zu	nie
1. Ich kapiere nur etwas von Englisch wenn ich Sätze auswendig gelernt hab. Dann verstehe ich es.					
2. Wenn ich etwas falsch sage, kann ich mich gleich korrigieren					
3. Ich merke mir Wörter, die zusammengehören: left/right oder brother/sister.					
4. Ich Sorge dafür, dass ich während der Englischstunde konzentriert bin.					
5. Wenn der Lehrer etwas erklärt, dann merke ich mir das genau.					
6. Ich höre immer besonders gut zu, wenn der Lehrer anfängt mit der Stunde.					
7. Gleich, wenn der Lehrer etwas sagt, versuch ich das in meinem Kopf zu speichern.					
8. Ich merk mir, wo die Wörter in einem Satz stehen können.					
9. Ich verstehe gleich, wann ich ein Wort auswendig lernen muss.					

Frage	1	2	3	4	5	6	7	8	9
immer	6	6	0	3	4	6	4	3	3
oft	1	0	1	1	0	0	2	0	3
manchmal	1	3	3	3	6	3	3	4	5
ab und zu	0	3	0	3	2	2	3	2	0
nie	5	1	9	3	1	2	1	4	2

G. Lernstrategien

	immer	oft	manchmal	ab und zu	nie
1. Ich merke, welche deutschen und englischen Wörter irgendwie ähnlich sind (z. B. hand/ Hand, street/Straße).					
2. Wenn die Lehrerin mir ein Beispiel an der Tafel gibt, kann ich selbst so ähnliche Sätze machen.					
3. Wenn der Lehrer eine Grammatik erklärt, z. B. wie man „I play“ in der Vergangenheit schreibt, dann kann ich das auch für andere Verben/Zeitwörter.					
4. Wenn der Lehrer sagt: „So ist die Regel“, dann weiß ich, wie ich Sätze machen kann.					
5. Wenn der Lehrer sagt: „Denkt an das, was wir letzte Stunde gemacht haben“, dann kann ich das gleich tun.					
6. Ich verstehe nicht, wie man Sätze macht.					
7. Wenn der Lehrer sagt: „Was ist denn ein Zeitwort/Verb“, dann weiß ich es nicht.					
8. Wenn ich englische Wörter lesen soll, dann weiß ich eigentlich nicht, was ich machen soll.					
9. Manchmal lese ich etwas richtig, aber das ist Zufall.					
10. Wenn der Lehrer sagt „an elephant“, dann weiß ich nicht, warum er „an“ sagt.					
11. Ich weiß, warum man „an elephant“ sagt, aber „a boy“.					
12. Die Wörter „phone“ und „John“ klingen so wie „bone“ und „Ron“.					
13. Ich kann ein Wort gleich richtig aussprechen.					
14. Ich weiß, dass englische Wörter oft ganz anders klingen, als man sie schreibt.					
15. Bei „four“, da sagt man nicht f o u r, sondern es klingt wie fooa.					

Frage	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
immer	5	5	4	2	3	1	4	4	4	4	5	3	7	8
oft	1	0	1	2	0	0	2	3	0	0	0	1	1	1
manchmal	5	2	6	6	3	5	4	4	2	2	3	5	3	1
ab und zu	0	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0	0	0
nie	2	5	1	2	5	6	2	1	6	6	4	3	1	3

H. Was mir hilft

	immer	oft	manchmal	ab und zu	nie
1. Wenn ich zwei Wörter, die man gleich ausspricht, auf zwei Kärtchen zusammen lege, kann ich mir sie besser merken, z. B. walk/talk.					
2. Wenn ich mir Wörter aus Knetgummi-buchstaben lege, kann ich sie mir merken.					
3. Wenn ich am Computer Aufgaben mache, wo man einen Buchstaben einsetzt, und die Stimme sagt: „good“ oder „do it again!“, dann hilft mir das.					
4. Wenn ich zwischendurch aufstehe, kann ich besser denken.					
5. Ich nehme eine Tablette zum Ruhigsein.					
6. Wenn ich neben jemandem sitze, der friedlich ist, dann kann ich mich länger konzentrieren.					
7. Ich mag es nicht, wenn jemand nah neben mir sitzt.					

Frage	1	2	3	4	5	6	7
immer	4	2	4	5	3	6	8
oft	3	0	1	0	0	1	1
manchmal	5	7	2	6	1	1	1
ab und zu	0	0	0	0	0	1	0
nie	1	4	6	2	9	4	3

Anhang 2 Wortschatztest: Auswertung

(In Anlehnung an Edelenbos/Kubaneck, 2007)

Name des Kindes	Anzahl bekannter Wörter (Selbsteinschätzung)	Richtige Nummer zum Bild	Semantik und Gebrauch von Wörtern im Kontext. Was bedeutet das Wort?	Sprachbewusstsein (Segmentieren von Wörtern, Satzlogik)	Einschätzung
Eik	20 von 28	4 von 6	Ü: 0 K: green, cat, banana, sorry, ok, black, food NG: cheese,, end, love BS: 0	8 von 9	Beherrschung zweifelhaft
Kai	22	5	Ü: alles bis auf food NG: food BS: 0	6	gut
Maik	23	5	Ü: alles bis auf end, food K: food BS: 0	7	gut
Fabian	19	5	Ü: alles außer sorry, food, end K: sorry, food BS: 0	9	befriedigend
Till	22	5	Ü: green, cat, banana, sorry, black, food mit Fuß NG: cheese, end, love, ok, BS: 0	8	befriedigend
Nele	18	5	Ü: alles außer cheese, end,love,ok, food mit Fuß K: ok NG: cheese,love BS: 0	8	befriedigend
Fritz	16	5	Ü: green, cat, banana, NG: cheese, end, love, sorry, ok, black, food BS: 0	5	Beherrschung zweifelhaft

Dara	22	5	Ü: alles außer cheese, end, love, food mit Fuß K: cheese, love, BS: 0	4	befriedigend
Saskia	20	5	Ü: alles außer end, food, cheese mit Fotoapparat NG: end, food BS: 0	8	befriedigend
Jana	22	5	Ü: alles außer end, food mit Fuß und sorry mit sorry NG: end BS: 0	7	befriedigend
Jula	22	5	Ü: alles außer end und food mit Fuß NG: end BS: 0	6	befriedigend
Eimo	17	4	Ü: 0 K: cat, cheese, green, banana, sorry, ok, food NG: cheese, love, end, BS: 0	8	Beherrschung zweifelhaft
Klassen-durchschnitt	20,3 Beherrschung zweifelhaft	5 befriedigend		6 befriedigend	befriedigend/ Beherrschung zweifelhaft

Ü: Wort wurde richtig übersetzt
 K: Ich kenne das Wort, weiß aber nicht, was es bedeutet.
 NG: Ich habe das Wort noch nie gehört.
 BS: Ich kann einen Satz mit diesem Wort bilden.
 0: keine Wörter übersetzt oder einen Satz geschrieben

Anhang 3 Elternbefragung: Fragebogen und Auswertung

War ihr Kind in einem Kindergarten?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Wer hatte bei ihrem Kind eine erste Vermutung auf eine Leserechtschreibschwäche bzw. Legasthenie geäußert?

- ☐ Erzieher im Kindergarten
- ☐ Kinderarzt
- ☐ Lehrer in der 1. Klasse
- ☐ wir Eltern

Haben auch andere Familienmitglieder eine Leserechtschreibschwäche bzw. Legasthenie?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Welche Hilfe bei der Leserechtschreibschwäche bzw. Legasthenie ihres Kindes wünschen Sie sich?

- ☐ mehr Lernmaterialien für zu Hause
- ☐ mehr Hilfe/Unterstützung für mein Kind in der Schule
- ☐ bessere Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule
- ☐ keine
- ☐ _____

Was haben Sie mit Ihrem Kind gelesen?

- ☐ nichts
- ☐ Kinderbücher
- ☐ Texte in Schulbüchern
- ☐ Zeitschriften
- ☐ einzelne Wörter

Welche Tipps/Hilfen würden Sie anderen Eltern von Kindern mit LRS bzw. Legasthenie geben?

	Ja	Nein
War ihr Kind in einem Kindergarten?	11 von 11	
Haben auch andere Familienmitglieder eine LRS bzw. Legasthenie?	4	7

	Erzieher im Kindergarten	Kinderarzt	Lehrer in der 1. Klasse	Wir Eltern
Wer hatte bei ihrem Kind eine erste Vermutung auf eine LRS/ Legasthenie?	1	0	8	3

	mehr Lernmaterialien für zu Hause	mehr Hilfe und Unterstützung für mein Kind in der Schule	bessere Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule	keine	eigene Vorschläge
Welche Hilfe bei LRS bzw. Legasthenie ihres Kindes wünschen Sie sich?	7	6	3		

	nichts	Kinderbücher	Texte in Schulbüchern	Zeitschriften	einzelne Wörter	mehr als 1 Kreuz
Was haben Sie mit ihrem Kind gelesen?		8	6	6	4	8

	Anzahl Elternantworten	
Welche Tipps/Hilfen würden Sie anderen Eltern von Kindern mit LRS bzw. Legasthenie geben?	2	Bücher, die interessant für sie sind Geduld, Ausdauer, Respekt, Verständnis kleine Ziele setzen gute und sehr gute Leistungen stärken bei Niederlagen gemeinsame Problemlösungen finden und anbieten

Anhang 4 Gesprächsaufforderungen und Auswertungen

A. Gesprächsaufforderung „Erzähl doch mal!“

(Freies Interview mit Leitfaden)

- a) Was macht ihr am liebsten in der Schule?
- b) Was sind eure Hobbys? (Sport, malen, basteln, Computer, Freunde, Musik)
- c) Was gefällt euch im Englischunterricht am besten und was findet ihr total blöd?
- d) Sprechen eure Eltern oder Geschwister auch Englisch?

Interview	Lieblingsbeschäftigungen in der Schule	Lerntyp /Neigung	Hobbys	Gut Englischunterricht	Schlecht Englischunterricht	Englischkenntnisse anderer Familienmitglieder/Freunde	Sonstiges
1 Saskia u. Dara	Kunst bzw. Malen (2x) Werken (2x) Sport	H F	Malen (2x)	Spiele Teamarbeit	Still sitzen Lehrerin Allein arbeiten Unterricht verläuft zu schnell	Schwester Eltern keine Kenntnisse (2x)	Englisch spielt zu Hause keine Rolle
2 Jula u. Jana	Schreiben in D und Eng (1x) Lesen in D (1x)	B (2x)	PC Musik Schwimmen	Malen (2x) Lieder singen	Lehrerin (2x) schimpft CD zum Englischbuch (2x)	Bruder (hört englische Musik); Eltern keine Kenntnisse	Lesen fällt mir nur in Englisch schwer, warum weiß ich nicht
3 Nele u. Fritz	Sport (2x)	B (2x)	Sport (2x) Freunde	Lieder singen nichts	Hören mag ich nicht Schreiben in Englisch gelingt nicht	Eltern keine Kenntnisse (2x)	F betont, dass er lesen „hasst“ Kann sich schlecht konzentrieren, möchte sich immer bewegen
4 Fabian u. Till	Mathe (2x) Sport (2x)	B (2x)	Bauen (2x) Skulpturen bauen	Malen (2x) Spiele (2x)	Geschichten mag ich nicht alles	Bruder (schaut immer englische Filme) Eltern kaum Kenntnisse	Viel Phantasie Bewegt ständig seine Finger

5 Kai u. Maik	Mathe (2x) Sport (2x)	F (2x)	Bauen Klettern Fahrrad PC Sport (2x)	Lieder Malen/Basteln (2x)	Lehrer Es ist oft zu laut	Eltern kaum Kenntnisse	
6 Eimo u. Eik	Mathe (2x) Werken (2x)	S B	Bauen (2x) Fahrrad	Spiele (2x)	Lesen in Englisch (2x) Geschichten Lesen ist schwierig	Eltern keine Kenntnisse (2x) Geschwister (2x)	
Zusammen- fassung/ Reduktion	Bewegung/ aktiv sein Kreativ/moto- risch Logisch	B F	Bewegung/ aktiv sein Kreativ/ motorisch	Malen/Basteln Spiele Musik	Lehrer Lesen	Eltern keine bis kaum Kenntnisse Geschwister	

B. Handpuppeninterview Puppe Jenny (Freies Interview mit Leitfaden)

- a) Jenny kann sich Wörter schlecht merken. Wie würdet ihr Jenny helfen, sich Vokabeln zu merken?
- b) Jenny macht sehr viele Fehler beim Abschreiben. Was kann sie tun, dies abzustellen?
- c) Jenny findet Englisch doof. Sie muss jedoch Englisch lernen, weil sie Popstar werden möchte. Wie würdet ihr den Unterricht besser oder anders gestalten, damit sie wieder Freude im Englischunterricht hat.
- d) Jenny kann englische Wörter nicht lesen, sie sehen so komisch aus. Oft traut sie sich nicht bei Spielen mitzumachen, wo sie lesen soll. Wie würdet ihr Jenny helfen?
- e) Beim Anhören der CD kann Jenny das total schlecht verstehen, alles rauscht an ihr vorbei. Was kann sie tun?
- f) Stellt euch vor, ihr wäret Jennys Lehrerin, wie würde eure Englischstunde aussehen?
- g) Jenny möchte mal was ganz cooles im Englischunterricht erleben. Was könnte das sein?
- h) Immer muss Jenny am Platz sitzen und im Buch arbeiten, konzentrieren kann sie sich nicht die ganze Zeit. Was könnte Jenny tun?
- i) Jenny mag Musik sehr gern, am liebsten würde sie auch im Englischunterricht Musik anhören. Was würdet ihr zu mehr Musik im Englischunterricht sagen und welche Musik sollte Jenny hören?

Interview	a) Speichern von Vo- kabeln	b) Abschrei- ben	c) Motivation	d) Lesen	e) Hören	f) Unterrichts- gestaltung	g) Besonderes	h) Kon- zentration	i) Musik
1 Saskia Dara	Wort schreiben – eigenes Bild dazu malen Wort immer wieder anschauen dann erst – Schreiben	Wort selbst vor sich hinsagen Immer wieder abschreiben Buchstabe für Buchstabe schreiben	Spiele machen Sich bewegen Eigene Sachenmitbring en und im Unterricht zeigen	Lehrer fragen Viel sprechen	Text/CD erst auf Deutsch hören	spaßige/Lusti ge Sachen machen sich auch bewegen, nicht still sitzen Malen (2x) In Gruppen arbeiten Fragen stellen können Schöne Projekte	Bewegung Spiele durchführen Am PC arbeiten	Aufstehen Laufen (2x) Ausschütteln Mit Händen arbeiten	Hiphop Schöne Musik über Liebe

2 Jula Jana	Bildkarte zum Wort an die Tafel heften Zum Wort eine Bewe- gung machen Mit der gesamten Klasse sprechen	Buchstabe für Buch- stabe kon- trollieren Wort immer wieder hören	Spiele machen Schöne Sachen machen Stationen durchführen	Lehrer fragen Deutsches Wort dazu- nehmen und Ähnlich- keiten finden	Text/CD erst auch auf Deutsch hören sich eine eigene Geschichte im Kopf vorstellen	Hören und dazu Malen (2x) Spiele Stationen Englische Kinder kennen lernen Etwas aus den USA kennen lernen Eigene Geschichten erfinden	Schreibung der Wörter an Tafel aus- probieren Über- setzung immer dazu Theater spielen	Aufstehen Wackeln Hände bzw. Arme bewegen Wörter und Bewegung	Klassik (2x) zum Entspannen Ruhige Musik Musik zum Lernen
3 Nele Fritz	Zum Wort etwas reimen Einen Satz zum Wort bilden	Wort oft lesen Immer wieder abschreiben	Kein Englisch mehr machen Mehr zu Hause üben	deutsche Wort dazu nehmen	Text/CD erst auf Deutsch hören	Viel malen Spiele Malen und englisch lernen Neue CDs hören Leichter Aufgaben Dialoge bilden	Eigene CD mitbringen (Popstars) (2x) Englisches Theater	Rausgehen (2x) Klettern Englisch im Baumhaus Laufen Spielen Draußen sein und Englisch lernen	Pop Rock (2x)

4 Fabian Till	Wort aufschreiben Viel üben Wort aufsagen	In Ge- danken das Wort nach- sprechen Wort laut sagen, dass man jeden Buchstaben hört	Schöne Spiele machen Englisch mit Spielen verbinden Außerhalb der Schule lernen	Von der Lehrerin vorlesen lassen Erst auf deutsch und Jenny sagt es auf englisch Farben benutzen, um zu markieren, wenn etwas anders aus- gesprochen wird Bilder als Unter- stützung nutzen	Buch zur CD dazu nehmen Lehrerin liest den Text/Lied noch dazu vor, da sie deutlicher singt Männerstim- men und Kin- derstimmen versteh ich besser, Frauen nuscheln Englische Stimmen kann ich kaum ver- stehen, Stimme der Lehrerin ist besser	Spiele machen (2x) Zensuren geben Englisch und Deutsch sprechen Etwas spaßiges machen Spaß und Freude Möchte auch Engländer kennen lernen, Amerika ist cool Fröhlicher Unterricht In einer Gruppe arbeiten	Englisch würde ich gerne am PC lernen Internet	Abwechslung	Sally höre ich nicht Nicht zu viel Musik (2x) Musik beim Lernen lenkt ab (2x)
------------------------------	---	---	---	---	---	--	--	-------------	---

5 Kai Maik	Sätze zum Wort bilden Schreiben und nachsprechen Wort abschreiben und auswendig lernen	Wort zeigen, abdecken und dann aus dem Kopf schreiben Stück für Stück schreiben Wörterbuch benutzen	Poster an die Wände Raum schön gestalten Fleißig lernen	Buchstaben zusammensetzen Brille	Frauenstimme ist besser auf CD	Englische Party feiern und nur Englisch reden Keinen Unterricht	Game show wie im Fernsehen PC Spiele Party mit Dekoration im Raum	Kleine Pausen machen	Selbst Lieder entwerfen und singen Rap
6 Eimo Eik	Wort aufschreiben (2x) Anschauen, dann schreiben, zudecken usw. Deutsche Übersetzung dazu Ich merke mir Wörter, indem ich sie im Kopf spreche Selbst das Wort darstellen („ich bin die Spaghetti“)	Wort ansehen, abschreiben, abdecken Wort lesen Einen Rapp zum Wort	Spiele (2x) Wetterbericht nachspielen Theater spielen	Viel lesen Sich untereinander helfen	Deutsche Übersetzung dazunehmen CD abspielen dann die Übersetzung anbieten und Fragen stellen	Spielstunde und Englisch (2x) PC Geräusche und Bewegung sind super Selbst eine Geschichte erfinden	Rappen (2x) Tanzen Bewegung und Musik	Wir müssen still sitzen und alle alles machen	Rapp Party Musik Disco Klassik kann ich mir auch vorstellen

C. Interview virtueller Junge (Freies Interview mit Leitfaden)

1. Ich kenne einen Jungen, der springt immer auf oder liegt im Sitzkreis oder rennt durch den Raum, kippelt ständig, der kann da einfach nicht zuhören – Warum macht er das?
2. Ich kenne einen Jungen, der mag einfach nicht mehr zum Englischunterricht gehen. Warum?
3. Ich kenne einen Jungen, der meldet sich nie im Unterricht, der macht gar nicht mit Was meinst du, warum?
4. Ich kenne Kinder, die fragen immer welche Stifte sie nehmen sollen warum?
5. Ich kenne einen Jungen, der macht sich immer lustig über die englischen Wörter und macht spaßige Reime warum?
6. Ich kenne einen Jungen, der will nicht im Buch arbeiten, Wörter einsetzen oder abschreiben- warum?
7. Ich kenne einen Jungen, der möchte nie eine CD anhören, deswegen mag er Englisch nicht warum?
8. Ich kenne einen Jungen, der spricht jedes englische Wort deutsch aus. Warum?

Frage	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Saskia Dara	Er ist aufgeregt Kommt nicht mit Ihm ist langweilig	Lehrer ist gemein Englisch nervt	Kann kein Englisch Englisch ist doof	Egal Unterstreichen ja	Wörter findet er lustig	Ihr macht es Spaß Machen wir wenig	Mag die Musik/Texte nicht (2x) Mag die englischen Wörter nicht	Findet deutsch besser Kann nicht lesen
2 Jula Jana	Will Aufmerksamkeit Will cool sein Will Freunde haben	Hat Angst vor Englisch Andere Schüler ärgern ihn	Angst was Falsches zu sagen	Welche Farben/Stifte sind für mich total wichtig (2x)	Kennt die Wörter nicht Möchte stören	Angst, etwas falsch zu machen	Mag die Musik/Text nicht	Erinnert sich zuerst an das deutsche Wort Klingt fast gleich
3 Nele Fritz	Mag kein Englisch (2x) Ist aufgeregt	Mag Lehrer nicht Ich gehe auch nicht gerne hin	Bei mir auch Angst, was falsches zu sagen	Welche Farben/Stifte sind für mich total wichtig (2x) Würde gerne mehr Farben nutzen	Manches klingt lustig Ich erzähle auch lustige Sachen, die sich reimen, z.B. socks – box	Kenne ich Er mag keine Lückentexte	Rock/Pop wäre besser Aktuelle Musik mag er Ich mag die Sally CD auch nicht	Ich sage es auch oft deutsch (2x) Wenn ich das Wort nicht kenne, sage ich es auf Deutsch
4 Fabian Till	Hat keine Geduld Ist krank Will stören	Mag kein Englisch Lehrer schreit oft (2x)	Keine Lust auf Englisch Mag kein Englisch Lehrer	Egal Man kann schön malen	Er hat Lust zu reimen Versteht Englisch nicht	Versteht die Wörter kaum Mag das Buch nicht Findet abschreiben blöd Kann es nicht Ihm fällt Englisch schwer	Zu laut	Kann nicht Englisch sprechen Kennt das Wort nicht, dann spreche ich deutsch (2x)

5 Kai Maik	Muss sich bewegen (2x)	Hat keine Lust (2x) Macht keinen Spaß Zu langweilig	Mag Englisch nicht, weil es zu schwierig ist (2x) Zu wenig geschlafen	Stifte sind mir egal	Hat Lust dazu und mag Englisch Keinen Respekt	Sieht einfach aus ist ihm aber zu schwer Ist zuviel Überfordert	Sitzt falsch Kann es nicht gut hören Kein Interesse Ich würde lieber selbst Musik machen (2x)	Mit der dt. Aussprache ist man schneller fertig Klingt sehr ähnlich Denkt, dass es so gut klingt
6 Eimo Eik	Ihm ist langweilig Hyperaktiv	Geht mir auch so Mag kein Englisch	Hat keine Lust Träumt	Stifte sind mir egal	Zum reimen ist das gut Lachen	Ich mag Sally (2x)	Geschichten verstehe ich auch nur manchmal Ich hätte lieber einen deutschen Sprecher	Ich mache das auch (2x)

Anhang 5 Fragebogen: Kurzbefragung nach dem Unterricht

Datum:

Die heutige Englischstunde war für mich:

☐ anders als sonst

☐ genauso wie immer

Wie viel Spaß hat es mir heute gemacht?

wenig bis gar keinen mittel viel

Anhang 6 Schülerprofile / Aufzeichnungen zur Fokusgruppe

Im Folgenden handelt es sich um die systematisierten Aufzeichnungen auf Basis der Ergebnisprotokolle sowie der Notizen zu Gesprächen mit der Fokusgruppe und der Lehrerin. Alle Namen wurden anonymisiert.

Dara

Deutschlehrerin:

Darlyn hat große Probleme in Deutsch und große Auffälligkeiten im Allgemeinen. Man kann fast von einer allgemeinen Lernschwäche ausgehen. Sie ist nervös, ängstlich und eingeschüchtert. Sie hat starke Schwierigkeiten im Lesen und kann keinen Sinn erkennen. Ihr fällt Schule sehr schwer. Sie sieht Fehler nicht und hat große Probleme in der Grammatik. Im Unterricht ist sie schüchtern, nur manchmal aktiv. Sie hat zwei Schwestern. Ihre Mutter allein schafft es nicht. Dara bekommt kaum häusliche Unterstützung.

Wortschatztest:

Kennst du das Wort? 220/28 he, end, like, one, sea, bird

Schreibe die richtige Nummer zu den Bildern: 5/6 food

Was bedeutet das Wort? noch nie gehört: 0

(10) es bedeutet: green, cat, banana, sorry, ok, black, food

Kenne es, aber nicht die Bedeutung: 3x

Satz bilden: nein

Finde Wörter im gegebenen Wort: nicht so gut

Satzlogik: Dara wusste nicht, was sie machen sollte.

Selbsteinschätzungstest:

A. Motivation

Sie möchte sehr gerne Englisch lernen, fühlt sich jedoch nicht so gut im Unterricht und freut sich nicht auf die Stunden. Es ist wichtig Englisch zu lernen, sagt sie. Sie hat am Ende jedoch „ich will eigentlich gar nicht englisch lernen“ angekreuzt.

B. Haltung

Englisch gehört zum Leben dazu – „immer“. Widersprüchliche Haltung zu Englisch.

C. deutsche Sprache

Englisch und Deutsch sind für sie zwei verschiedene, aber wichtige Sprachen.

Deutsch ist wichtiger als Englisch.

Es klingt anders als Deutsch, und deshalb habe ich Probleme.

D. Rechtschreibfehler

Ich mache Fehler beim Schreiben – „immer“

Bekommt Unterstützung von zu Hause.

Ohne Hilfe kann ich Fehler nicht korrigieren.

Verwechselt Buchstaben

E. Probleme

Macht auch in Englisch Fehler

Englisch ist „oft“ wie ein Rauschen

Grammatik hat sie Probleme, wird schnell müde, kann sich schlecht erinnern.

F. Wörter und Sätze auswendig lernen

Lernt auswendig

Kann sich Wörter in Wortgruppen nicht merken

Kann sich konzentrieren

Konzentriert sich auf den Lehrer

G. Lernstrategien

Merken durch Ähnlichkeiten

Kann den Beispielen des Lehrers weitere hinzufügen.

Probleme: Lesen

Kann es gleich richtig aussprechen

H. Was mir hilft

Besser merken mit Kärtchen

Knetgummi hilft „nie“

PC hilft

Bewegung würde „manchmal“ helfen

Zusammenfassung

Dara schätzt sich falsch ein, traut sich mehr zu, als sie kann. Viele ihrer Antworten sind widersprüchlich. Dara hat große Probleme längere Sätze nachzusprechen und diese aus dem Kopf zu schreiben, oft hat sie keine Ahnung, wo sie anfangen soll. Abschreiben funktioniert gut. Dara ist sehr unruhig und möchte immer etwas in den Händen haben und aufstehen. Sie will viel erzählen.

Saskia

Deutschlehrerin:

Saskia ist eine gute Schülerin. Sie kann gut lesen und sehr gut abschreiben. Ihre Probleme liegen in den Rechtschreibregeln und der Verwechslung von Buchstaben g/k, d/t. Sie macht viele Grammatikfehler. Sie arbeitet selbständig. Ihr Bruder hat auch LRS. Ihre Eltern bieten ihr ein gutes Umfeld. Sie hat eine leichte Form von LRS. In anderen Fächern ist sie gut.

Wortschatztest:

Kennst du das Wort? 20/28 he, end, like, man, one, sea, bird, bed

Schreibe die richtige Nummer zu den Bildern: 5/6 food

Was bedeutet das Wort?

noch nie gehört: end, food

(10)

es bedeutet: green, cat, banana, sorry, black, cheese

– Fotoapparat, love, okay

Satz bilden: nein

Finde Wörter im gegebenen Wort: nicht so gut

Satzlogik: sah nicht durch, alles falsch angekreuzt

Selbsteinschätzungstest:

A. Motivation

Sie fühlt sich im Unterricht nicht wohl, hat jedoch manchmal Freude und Spaß. Es ist wichtig Englisch zu lernen: „immer“

Englisch ist nicht ihr Lieblingsfach, aber sie lernt gerne. Sie lernt ohne Hilfe.

B. Haltung

Lieder findet sie nur „ab und zu“ spannend. Sie möchte gerne Englisch sprechen.

Englisch gehört zum Leben dazu: „immer“. Positive Haltung gegenüber Englisch

C deutsche Sprache

Englisch und Deutsch sind für sie zwei verschiedene, aber bedeutende Sprachen.

„Nie“ klingt es deutsch, wenn ich es ausspreche

Es lohnt sich „immer“ Englisch zu lernen. Sie hat Probleme in der Aussprache und im Satzbau.

D. Rechtschreibfehler

Ich mache Fehler beim Schreiben: „oft“.

Sie bekommt Unterstützung zu Hause

Ohne Hilfe kann ich Fehler nicht korrigieren

„Manchmal“ weiß ich nicht wo Buchstaben hinkommen – sie sieht dies aber nicht als Problem an.

E. Probleme

„Manchmal“ ist Englisch wie ein Rauschen und ich mache Fehler in Deutsch und Englisch. „Oft“ hat sie Probleme in Sprachlehre und Grammatik. Sie weiß „ab und zu“ nicht, was der Lehrer im Unterricht von ihr möchte. Sie hat keine Probleme beim Einprägen und Lernen.

F. Wörter und Sätze auswendig lernen

Lernt auswendig

Kann sich Wörter in Wortgruppen nicht merken

Weiß, wo die Wörter im Satz stehen

Kann sich konzentrieren

Konzentriert sich auf den Lehrer

G. Lernstrategien

Merken durch Ähnlichkeiten

Kann den Beispielen des Lehrers keine weitere hinzufügen. Grammatik kann sie nur „manchmal“

Probleme im Lesen

H. Was mir hilft

Besser merken mit Kärtchen

Knetgummi hilft „manchmal“

PC hilft „nie“

Bewegung würde „manchmal“ helfen

Zusammenfassung:

Saskia ist eine gute Schülerin und mag Englisch auch, nur bleibt sie durch ihre Probleme mit der Sprache stehen und entwickelt sich nicht weiter. Sie hat Probleme beim Lesen, dass sie Hilfe oder andere Lernstrategien braucht, sieht sie nicht so. Saskia hat große Probleme beim Schreiben und Abschreiben und möchte auch immer die deutsche Bedeutung hören. Sie hört gut zu, aber merkt sich nicht viel, dass ist ihr nicht so wichtig.

Dara und Saskia

Erzähl doch mal, was machst du am liebsten in der Schule?

Dara: Deutsch, Mathe, Kunst, Werken, Sport, SMU; KMD

Malen kann ich gut

Saskia: Kunst und Werken

Was machst du denn in deiner Freizeit gern? Erzähl doch mal von deinen Hobbys!

Dara: malen

Saskia: malen

Erzähl mir bitte, was dir am besten im Englischunterricht gefällt!

Dara: als Team zusammen sein- Allein arbeiten mag ich nicht

Einzelarbeit ist meistens verlangt – mag ich aber nicht – lieber in der Gruppe.

Saskia: Spiele

Erzähl bitte, was dir nicht so gut im Englischunterricht gefällt!

Dara: Man kann sich kaum mal melden, wenn eine Frage ist.

Saskia: Sie schimpft immer. Unsere Lehrerin lässt keine Fragen zu, alles geht zu schnell. Nie kann ich etwas fragen.

Dara: Still sitzen kann ich nicht.

Weißt du, ob deine Eltern oder Geschwister auch Englisch sprechen?

Saskia: Meine Schwester kann Englisch. Sie hört immer englische Musik. Eltern – nicht.

Dara: Englisch – kein Thema – zu Hause nicht erwähnt.

Puppe Jenny:

Saskia

- a) Wort einprägen – malen
Sie soll was zu jedem Wort selbst dazu malen dürfen
- b) Buchstabe für Buchstabe schreiben. Jeden einzelnen Buchstaben kontrollieren.
- c) Zu Hause mit meiner Mutter Englisch üben. Lustiger gestalten. Sachen mitbringen und im Unterricht zeigen. Sich bewegen.
- d) Noch mal fragen
- e) –
- f) Unterricht lustiger ; nicht so streng sein, nicht still sitzen müssen, sich bewegen dürfen
Projekte, etwas zusammen machen, in Gruppen arbeiten
- g) schwimmen, aufstehen
- h) aufstehen, ab und zu laufen, ausschütteln, Hände bewegen und was machen
- i) Hiphop

Dara

- a) Wort immer anschauen und aufschreiben
- b) Spricht Wort nach, mehrmals abschreiben, Wort selbst vor sich hinsagen
- c) Spiele spielen, Lehrerin fragen
- d) Nachsprechen, einfach viel sprechen
- e) Erst auf Deutsch

- f) Unterricht lustiger, nicht so streng sein
- g) PC, Spiele
- h) Rumlaufen, schreien
- i) Schöne Musik von Liebe

Junge:

Saskia

Er ist aufgeregt, kommt nicht mit und will nicht dran sein, ihm ist langweilig.

Lehrer ist gemein

Englisch kann er nicht.

zum Unterstreichen

-

Er findet sie lustig.

findet die Musik nicht gut, er mag die Texte nicht, langweilig

-

Dara

ihm ist langweilig

mag es nicht, weil es (Englisch) nervt,

Englisch ist doof

egal

findet die Wörter lustig

machen wir wenig, macht aber eigentlich Spaß, wenn nicht zu schwierig

keine gute Musik auf „Sally“ – ich mag die Wörter nicht hören

kann es nicht, will es nicht lesen, findet Deutsch besser, mag es nicht

Frei erzählt:

Saskia:

Oft versteht die Lehrerin nicht, dass wir LRS haben und es damit zu tun haben. Der Unterricht sollte lustiger sein, nicht so streng. Viele Spiele in der Mannschaft würde ich gut finden. Ich arbeite nicht so gern allein.

Eik

Deutschlehrerin:

Eik ist sehr lebhaft und motiviert. Er hat große LRS Probleme, besonders im Diktat, in der Grammatik und beim Abschreiben. Er lässt sich leicht ablenken und muss sich sehr konzentrieren. Er arbeitet sehr langsam, hat auch Schwierigkeiten beim Lesen, versteht aber, was er liest. Die Eltern arbeiten viel und helfen ihm. In anderen Fächern ist er gut.

Wortschatztest:

Kennst du das Wort? 20/28 he, and, bed, cheese, food, like, bird sea,

Schreibe die richtige Nummer zu den Bildern: 4/6 food, football

Was bedeutet das Wort? noch nie gehört: cheese, end, love,

(10) es bedeutet: –

ich kenne es, weiß nicht was es bedeutet: 7x

Satz bilden: nein

Finde Wörter im gegebenen Wort: einige herausgefunden

Satzlogik: Hat er ganz gut gemacht.

Selbsteinschätzungstest:

A. Motivation

Freut sich „nie“ auf Englisch und möchte es nur „manchmal“ lernen, Aufgaben machen ihm „manchmal“ Spaß. Englisch ist nicht wichtig für ihn.

Ich will eigentlich „gar nicht“ Englisch lernen.

B. Haltung

Er zeigt keinen Ehrgeiz Englisch zu lernen und findet es auch nicht interessant oder spannend. Er versucht „manchmal“ Englisch zu reden. Englisch ist jedoch eine Herausforderung für ihn, gehört nicht zum Leben dazu.

C. Deutsche Sprache

Deutsch und Englisch werden anders ausgesprochen, daher kann ich es nicht so gut.

Deutsch ist wichtiger als Englisch

Er hat Probleme beim Satzbau

D. Rechtschreibfehler

Gibt zu, Fehler zu machen, auch unbewusst

Eltern helfen: „manchmal“

Buchstabenverwechslungen: „manchmal“

E. Probleme

Kann keinen Platz für englische Wörter finden – kann sich schlecht an Vokabeln erinnern

Grammatik begreife ich „immer“ nicht.

Oft keine Ahnung, was der Lehrer meint

F. Wörter und Sätze auswendig lernen

Kann sich nur „ab und zu“ selbst korrigieren. Merkt sich „nie“, wie Wörter zusammengehören.

Merkt sich nicht, wo die Wörter im Satz stehen.

G. Lernstrategien

Probleme in der Grammatik, er weiß, dass die Wörter anders klingen als sie geschrieben werden. Kann Sätze nicht selbst nachbilden.

H. Was mir hilft

Mag es nicht, wenn jemand neben ihm sitzt.

Was ihm hilft, kann er nicht einschätzen.

Zusammenfassung:

Eik kann sich gut selbst einschätzen und seine Angaben in den Tests und in Gesprächen dazu sind nicht widersprüchlich. Er gibt an, große Probleme in der Grammatik zu haben. Er sitzt gerne alleine. Englisch ist nicht sein Lieblingsfach und es hat keine Bedeutung für sein Leben.

Eimo

Deutschlehrerin:

Eimo ist ein sehr ruhiger Schüler, erfüllt Aufgaben sehr langsam und fordert kaum Hilfe an. Er bekommt wenig Unterstützung von zu Hause, Mutter und Vater arbeiten sehr

viel. Eltern kommen selten in die Schule und sind schwer zu erreichen. Er hat Probleme, einen Satz zu erkennen. Er hat eine starke LRS, besonders mit Auffälligkeiten in der Rechtschreibung, Groß- und Kleinschreibung, Auslassen von Buchstaben, extreme Verwechslungen von b/p; d/t. Sprachliche Auffälligkeiten: Er hört selten Laute heraus. Lesen klappt gut, Sinnerfassung auch.

Wortschatztest:

Kennst du das Wort? 17/28 (liegt unter dem Durchschnitt seiner Klasse) he, end, man, cat, bed, cheese, sorry, like, bird sea, one,

Schreibe die richtige Nummer zu den Bildern: 4/6 food, football

Was bedeutet das Wort? Ich kenne das Wort, weiß nicht, was es bedeutet: 7x
noch nie gehört: 3x

Er hat keine Bedeutung zu einem Wort angegeben und auch keinen Satz geschrieben.

Finde Wörter im gegebenen Wort: einige herausgefunden

Satzlogik: gut

Selbsteinschätzungstest:

A. Motivation

Widersprüchliche Angaben; einerseits möchte er Englisch lernen, andererseits hat er das Gegenteil angekreuzt. Fühlt sich nicht wohl im Englischunterricht. Englisch ist nicht sein Lieblingsfach. Negative Haltung überwiegt.

B. Haltung

Möchte selbst nicht Englisch reden, jedoch Leute treffen, die Englisch reden. Englisch ist eine Herausforderung für ihn.

C. deutsche Sprache

Alles mit „immer“ angekreuzt

D. Rechtschreibfehler

„Immer“ mache ich Fehler beim Schreiben

Rechtschreibfehler bleiben ihm auch in Englisch: „immer“

Bemüht sich sehr – jedoch die Fehler bleiben

Eltern helfen nie zu Hause.

verwechselt b und d

E. Probleme

Alles mit „immer“ angekreuzt außer 1.: „manchmal“

F. Wörter und Sätze auswendig lernen

Lernt auswendig. Konzentration gelingt ihm „manchmal „

G. Lernstrategien

Probleme beim Lesen. Er weiß, das Englisch anders klingt. Grammatik und Satzbau machen ihm Probleme. Aussprache gelingt ihm „manchmal“ gut.

H. Was mir hilft

Knetgummi, PC: nein.

Kärtchen können helfen.

Zusammenfassung

Eimo kann sich selbst nicht gut einschätzen. Seine Antworten sind zum Teil widersprüchlich. Er hat keine Strategien und Hilfsmittel und weiß auch nicht, was ihm in Englisch so richtig Probleme bereitet. Die Aussprache, gibt er an, ist „manchmal“ ok.

Eik und Eimo

Erzähl doch mal, was machst du am liebsten in der Schule?

Eik: Pausen, Werken und Mathe

Eimo: Werken und Mathe

Was machst du denn in deiner Freizeit gern? Erzähl doch mal von deinen Hobbys!

Eik: Trampolin, Quad fahren, Fahrrad fahren, lego bauen

Eimo: Lego bauen

Erzähl mir bitte, was dir am besten im Englischunterricht gefällt!

Eik: Spiele in der Gruppe

Eimo: Spiele in der Gruppe mag ich.

Erzähl bitte, was dir nicht so gut im Englischunterricht gefällt!

Eik: Lesen – auch von Geschichten- ist schwierig.

Eimo: Lesen von Geschichten ist doof.

Weißt du, ob deine Eltern oder Geschwister auch Englisch sprechen?

Eik: Cousine Eltern eher nicht. Geschwister ja

Eimo: keiner – Geschwister

Puppe Jenny:

Eik

- a) anschauen und schreiben, zudecken und anschauen usw.
- b) mach ich auch; nachlesen - Wort lesen
- c) mehr Spiele, z.B. Wetterbericht spielen
- d) wir lesen viel, sich helfen
- e) durchlaufen lassen dann stoppen, auf deutsch die Fragen sagen
- f) Spielstunde, kann man gut; selbst eine Geschichte erfinden
- g) Rappen, tanzen
- h) Wir müssen still sitzen
- i) Rap, Party, Disco mag ich

Eimo

- a) aufschreiben und deutsche Wörter dazu; Ich merke mir Wörter, indem ich sie im Kopf spreche
- b) sehen und abschreiben, abdecken, Rapp dazu
- c) Spiele auf Englisch, Theater wäre gut
- d) lesen, lernen, mehr üben
- e) CD auf Englisch plus Übersetzung; Ich möchte schon wissen, wie es heißt.
- f) Computerraum (machen wir fast nie), Spiele, Geräusche und bewegen
- g) rappen, Bewegung und Musik
- h) wir müssen immer alle alles machen
- i) Klassik kann ich mir vorstellen

Junge:

Eik

1. hyperaktiv
2. geht mir auch so oder Martin
3. wie Martin und Felix, keine Lust, machen Quatsch
4. egal

5. manchmal Martin, der lacht da immer, zum Reimen ist das gut
6. Martin mag „Sally“ (Buch), ich mag „Sally“ nicht – ich soll vorlesen
7. will es nicht mehr hören, ein deutscher Sprecher wäre besser
8. ich auch

Eimo

1. ihm ist langweilig
2. mag es nicht
3. er träumt und vergisst
4. egal
5. wir reimen nicht
6. ich mag „Sally“ (Buch), ich mag nur die Geschichten manchmal nicht
7. strengt sich nicht an, nicht genug Anstrengung
8. ich spreche auch nicht immer richtig aus

Frei erzählt:

Eik

Wir haben immer nach Sport Englisch, dass ist doof

LRS wird in Englisch nicht beachtet.

Ich mag kein Englisch.

Beim Schreiben und Lesen schwimmt manchmal das Wort bei mir.

Eimo

Bewegung und Geräusche sind super, mir fällt viel dazu viel ein, z.B. „ich bin die Spagetti“, Bewegung sollte man selbst zum Wort erfinden.

Am liebsten hätte ich kein Englisch.

Wichtig ist auch, wann Englisch ist, nach Sport ist doof

Auf unsere LRS wird in Englisch nicht eingegangen, nimmt keiner ernst oder macht extra Sachen.

Ich habe zu „socks“ gerappt

Beim Lesen schwimmt der Text auch beim Schreiben.

Ich merke mir Wörter, indem ich sie im Kopf spreche. Bilder sind mir zu schwer, die merk ich mir nicht

Schrift beim Merken geht schon besser

Einmal Englisch in der Woche reicht

LRS in Englisch? – wird nix extra gemacht

LRS habe ich im Schreiben.

Ich kann mir besser die Schrift merken, das macht mir auch mehr Spaß

Auf LRS wird nicht extra Wert gelegt oder was anders gemacht als mit normalen Schülern.

Fabian

Deutschlehrerin:

Auffallend ruhig, zurückhaltend und schüchtern den Lehrern gegenüber. Mit seinen Mitschülern ist er lebhafter. Im Erzählkreis spricht er kaum, geringe Mitarbeit, langsam, erledigt seine Aufgaben teilweise langsam, aber selbstständig. Gute Leseleistung mit Sinnerfassung.

Rechtschreibung/Grammatik: Leichte Fehlerquote, Noten: 1-3

Wortschatztest:

Kennst du das Wort? 19/28 he, end, cheese, sea, food, like, bird, bed, one

Schreibe die richtige Nummer zu den Bildern: 5/6 food

Was bedeutet das Wort? noch nie gehört: end

(10) *es bedeutet:* Cheese – Kekse, green, cat, banana, love, black

Ich kenne es, weiß nicht, was es bedeutet: food, okay, sorry

Satz bilden: nein

Finde Wörter im gegebenen Wort: ganz gut gemacht

Satz richtig oder falsch: 3 von 5

Selbsteinschätzungstest:

A. Motivation

Freut sich „manchmal“ auf die Englischstunden

Englisch macht „nie“ Spaß.

Es ist „nicht wichtig“ Englisch zu lernen

Englisch macht keinen Spaß, fühle mich nicht gut im Unterricht.

Ich lerne alleine: „nie“.

B. Haltung

Möchte nicht gerne Englisch sprechen. Es gehört auch „ab und zu“ zum Leben dazu.

Lieder findet er nicht so spannend

Englisch ist eine Herausforderung für mich: „nie“.

C. deutsche Sprache

Erkennt seine Probleme, hat fast alles mit „immer“ beantwortet.

Deutsch ist „manchmal“ wichtiger als Englisch.

D. Rechtschreibfehler

Ich mache Fehler beim Abschreiben: „nie“

Fehler ohne das ich es weiß: „ab und zu“

Ohne Hilfe – kann ich Fehler „manchmal nicht“ korrigieren

Eltern unterstützen mich „manchmal“

Ich verwechsle oft Buchstaben und weiß nicht wo z.B.: b/d hinkommen : „nie“

Rechtschreibfehler bleiben mir auch in Englisch: „manchmal“

E. Probleme

Hat sehr viel in der Mitte angekreuzt. Er hat keine Probleme in Englisch oder nur manchmal. Ermüdet nicht so schnell.

F. Wörter und Sätze auswendig lernen

Auch alles in der Mitte angekreuzt

Konzentriert sich nicht auf den Lehrer

G. Lernstrategien

Merken durch Ähnlichkeiten: „manchmal“

Er weiß, dass Englisch anders klingt als man es schreibt.

Grammatik und Aussprache kreuzt er als nicht wissend an

Lesen klappt nur „ab und zu“, meist auch Zufall, meint er.

H. Was mir hilft

Was mir hilft kann er nicht so gut sagen.

Wer neben ihm sitzt ist egal.

Aufstehen muss nicht sein, kann aber.

Zusammenfassung

Fabian nimmt ausdruckslos am Unterricht teil, es macht ihm keinen Spaß. Große Probleme sieht er bei sich nicht, allenfalls in der Grammatik. Er hat noch nicht so über das Lernen und entsprechende Hilfen nachgedacht. Er macht oft das, was verlangt wird, zwar lustlos, aber möchte auch keine anderen Aufgaben. Englisch ist für ihn und andere nicht so wichtig. Fabian ist ein ruhiger Typ, den man zum Englischlernen gut motivieren könnte, wenn Spaß und Freude dabei sind. Er freut sich sehr über neue Entdeckungen bzw. Übersetzungen. Er mag gerne zu Bildern erzählen. Er möchte sagen, was er mit dem Wort verbindet. Er mag „Star Wars“ und PC Spiele.

Till

Deutschlehrerin:

Sein Arbeitstempo ist sehr langsam. Er spricht sehr langsam. Auffallend ist sein wohl formulierter Wortschatz beim Erzählen. Er liest sehr langsam, teilweise fehlerhaft. Er kann den Sinn in Texten nicht erfassen. Rechtschreibung: Groß- und Kleinschreibung macht er sehr oft falsch. Er verwechselt b/p, d/t, g/k. Er kennt keine Wortarten. Er ist sehr fleißig und motiviert. Große Unterstützung bekommt er von zu Hause. Er muss auch nachmittags viel üben.

Wortschatztest:

Kennst du das Wort? 22/28 he, end, cheese, sea, food

Schreibe die richtige Nummer zu den Bildern: 5/6 food

Was bedeutet das Wort? noch nie gehört: cheese, end, love, okay,

(10) es bedeutet: Green, cat, banana, sorry, black

Satz bilden: nein

Finde Wörter im gegebenen Wort: nicht so gut

Selbsteinschätzungstest:

A. Motivation

Es ist wichtig, Englisch zu lernen: „immer“

Englisch macht keinen Spaß. Ich fühle mich nicht gut

Ich lerne alleine: „oft“

B. Haltung

Bemüht sich auf Englisch zu antworten, möchte gerne Leute treffen, und mit ihnen möchte er gerne Englisch sprechen.

Lieder mag ich nur „ab und zu“

Englisch ist „immer“ eine Herausforderung für mich.

C. deutsche Sprache

Ich erkenne gar nichts – Englisch ist so verschieden von Deutsch.

Englisch klingt bei mir wie Deutsch.

D. Rechtschreibfehler

Ich mache Fehler beim Abschreiben: „immer“

Fehler ohne das ich es weiß: „immer“

Ohne Hilfe kann ich Fehler nicht korrigieren

Meine Eltern unterstützen mich.

Ich verwechsle oft Buchstaben und weiß nicht wo b/d hinkommen

Trotz Bemühung mache ich „oft“ wieder Fehler.

E. Probleme

Ich lerne anders, aber niemand begreift das.

Keine Ahnung was Lehrer meint.

Ich möchte öfter fragen.

Englisch Sätze hören sich „oft“ wie ein Rauschen an.

Ich mache in Deutsch und in Englisch Fehler.

Manchmal weiß ich nicht, wo wir im „book“ sind.

Grammatik auch „manchmal“ schwierig.

Er kann sich Wörter gut merken und erinnert sich.

F. Wörter und Sätze auswendig lernen

Lernt auswendig

Kann sich Wörter in Wortgruppen merken

Weiß, wo die Wörter im Satz stehen

Kann Falsches nicht selbst korrigieren

Kann sich konzentrieren

Konzentriert sich nicht auf den Lehrer

G. Lernstrategien

Merken durch Ähnlichkeiten

Er weiß, dass Englisch anders klingt als man es schreibt.

Kann Beispiele nach Vorbild bilden

Grammatik: ok

Versteht, wie man Sätze macht

Er hat manchmal Probleme beim Lesen.

H. Was mir hilft

Besser merken mit Kärtchen

PC hilft

Er nimmt regelmäßig Tabletten

Wer neben ihm sitzt ist ihm wichtig.

Aufstehen hilft nur „manchmal“.

Zusammenfassung

Till hat keinen Spaß am Englischunterricht. Er möchte gern Englisch sprechen, hat jedoch Probleme mit der Aussprache. Er findet selbst, dass sein Englisch immer Deutsch klingt. Er würde sich mehr Hilfe von der Lehrerin wünschen und auch gern mehr Fragen stellen dürfen. Oft lernt er allein, was ihm nicht so gut gefällt. Er würde gerne selbst seine Fehler finden und korrigieren wollen. Er singt nicht gern Lieder und hört auch nicht so gerne Hörtexte. Wörter kann er sich sehr gut alleine merken, hat dafür seine eigene Methode entwickelt. Ihm ist sein Tischnachbar wichtig, dieser sollte jedoch

ruhig sein. Mit der Lehrerin kommt er nicht so gut zurecht. Ab und zu würde er sich auch bewegen dürfen

Till lebt gerne in einer Phantasiewelt, in der Englisch auch vorkommt, und er würde dies gerne mit Lernen verbinden. Er kann gut und lange zuhören, spricht aber selbst nicht so leicht und gerne Englisch. Schreiben ist ihm auch in Englisch wichtig, aber er braucht lange und es fällt ihm schwer. Er ist sich der Schwierigkeit der englischen Sprache bewusst und möchte z. B. durch Farben oder Ähnliches auf Besonderheiten der Sprache hingewiesen werden. Er mag Spiele, die er aber auch ab und zu alleine bewältigen möchte. Er möchte sich gerne bewegen ist aber selbst zu schwer, meint er. Er freut sich über Sprachzusammenhänge und Englisch im Alltag.

Fabian und Till

Erzähl doch mal, was machst du am liebsten in der Schule?

Fabian: Mathe und Sport; Spiele im Sport

Till: Mathe und Gesellschaftssportspiele

Was machst du denn in deiner Freizeit gern? Erzähl doch mal von deinen Hobbys!

Fabian: bauen

Till: Lego – aus dem Kopf – Skulpturen bauen

Erzähl mir bitte, was dir am besten im Englischunterricht gefällt!

Fabian: Spiele sind toll, malen

Till: Spiele – alle und malen. Ich zeichne gerne Skulpturen

Erzähl bitte, was dir nicht so gut im Englischunterricht gefällt!

Fabian: alles nicht so gut

Till: Gedichte lernen – Geschichten auch nicht so.

Weißt du, ob deine Eltern oder Geschwister auch Englisch sprechen?

Fabian: Papa kann ein wenig Englisch.

Till: Eltern nicht so aber mein Bruder hat englisch durch Filme gelernt.

Puppe Jenny:

Fabian

- a) das Wort aufschreiben
- b) in Gedanken das Wort nachsprechen

- c) schöne Spiele
Englisch mit Spielen
- d) von der Lehrerin vorlesen lassen
- e) Buch zur CD dazu nehmen. Stimme der Lehrerin ist besser als auf der CD, die englischen Stimmen kann ich kaum verstehen
- f) was zum Lernen, Spiel machen, Zensur geben
- g) –
- h) –
- i) nicht zu viel Musik
„Sally“ höre ich überhaupt nicht
Keine Musik zum Lernen dazu

Till

- a) üben, ganz viel aufsagen
- b) laut sagen, dass sie jeden Buchstaben hört
- c) außerhalb der Schule lernen
- d) Eltern sagen etwas z. B. auf Deutsch und Jenny auf Englisch
Farben, wenn etwas anders ausgesprochen wird
Bilder als Unterstützung
- e) Lehrerin liest Text und Lied noch dazu vor. Sie singt deutlicher und lauter
Männerstimmen und Kinder versteh ich besser, Frauen nuscheln
- f) die Hälfte des Unterrichts mit den Kindern spielen
Englisch und Deutsch sprechen
- g) erst Spaß und Freude
- h) Abwechslung
- i) Rock´n Roll, nicht zu viel Musik, keine Musik beim Lernen – lenkt ab

Junge:

Fabian

- 1) will stören, im Mittelpunkt stehen
- 2) kenn ich, Lehrerin schreit oft
- 3) keine Lust darauf, er mag kein Englisch
- 4) egal, blau, schwarz
- 5) er hat Lust zu reimen, das macht Freude

- 6) weil er kaum Wörter versteht. Er hat deswegen Angst, dann ist alles falsch.
- 7) zu laut
- 8) kann nicht lesen

Till

- 1) er ist krank, hat keine Geduld
- 2) mag kein Englisch. Lehrer brüllt oft laut
- 3) mag den Englischlehrer nicht.
- 4) zum schön ausmalen, blau
- 5) versteht die Englische Sprache nicht, denkt die Wörter sind zum Lachen
- 6) er mag das Buch nicht und findet abschreiben blöd, außerdem kann er es nicht, es fällt ihm schwer
- 7) zu laut
- 8) kennt das Wort nicht und spricht es dann auf deutsch aus

Frei erzählt:

Fabian

Ich würde gerne Englisch am PC spielen. Ich höre oft englische Wörter beim Spielen. Englisch sollte fröhlicher sein und man müsste mehr wissen, was es bedeutet, z. B. bei „play“.

Till

Ich mag „Harry Potter“ und das wäre toll, das mal im Unterricht zu behandeln, mit echten Zaubersprüchen. Ich mag die Schauspieler und die Musik. Ein Wechsel von Gruppen und Alleinarbeit wäre gut. Ich würde gerne mal jemanden aus England treffen. Amerika ist cool. Ich möchte Forscher werden. Ich spiele gerne im Internet und in der Schule würde das auch gehen, aber wir machen es nicht.

Jula

Deutschlehrerin:

Jula ist eine „pfißige“ Schülerin. Sie ist sehr selbstbewusst und selbstständig. Sie macht oft alles zu schnell und dadurch entstehen Fehler. Sie übt viel und hat dadurch Erfolg. In Deutsch klappt das Lesen sehr gut. Sie verwechselt Buchstaben und lässt auch welche weg. Allgemein ist sie eine gute Schülerin. Unterstützung bekommt sie von zu Hause.

Wortschatztest:

Kennst du das Wort? 22/28 he, end, like, man, one sea,

Schreibe die richtige Nummer zu den Bildern: 5/6 food

Was bedeutet das Wort? noch nie gehört: end

(10) es bedeutet: Green, cat, banana, sorry, black, cheese, love,
okay

Satz bilden: nein

Finde Wörter im gegebenen Wort: nicht so gut

Satzlogik: 4/6

Selbsteinschätzungstest:

A. Motivation

Es ist wichtig Englisch zu lernen: „immer“

Englisch macht mir viel Spaß und ist mein Lieblingsfach.

B. Haltung

Alles mit „ja“ beantwortet.

Sie zeigt eine positive Haltung gegenüber Englisch.

C. deutsche Sprache

Englisch und Deutsch sind für sie zwei verschiedene, aber bedeutende Sprachen.

„Manchmal“ klingt es Deutsch, wenn ich es ausspreche.

D. Rechtschreibfehler

Ich mache Fehler beim Abschreiben: „nie“

Ich mache keine Fehler.

Ich bekomme Unterstützung von zu Hause.

Ohne Hilfe – kann ich Fehler nicht korrigieren.

„Ab und zu“ weiß ich nicht wo Buchstaben hinkommen.

E. Probleme

Keine Probleme

F. Wörter und Sätze auswendig lernen

Sie lernt auswendig.

Kann sich Wörter in Wortgruppen nicht merken

Weiß, wo die Wörter im Satz stehen

Kann sich konzentrieren

Konzentriert sich auf den Lehrer

G. Lernstrategien

Merken durch Ähnlichkeiten

Sie weiß, dass Englisch anders klingt als man es schreibt

Kann Beispiele nach Vorbild bilden

Grammatik: ok

Versteht, wie man Sätze macht

Probleme im Lesen

H. Was mir hilft

Besser merken mit Kärtchen

Knetgummi hilft auch sehr

PC hilft

Bewegung würde immer helfen.

Wer neben ihr sitzt, ist ihr wichtig.

Zusammenfassung:

Jula hat Spaß am Englischunterricht. Sie passt gut auf, konzentriert sich und hat laut der Selbsteinschätzung keine Probleme in Englisch. Sie würde sich gerne mehr bewegen im Unterricht und auch Hilfsmittel benutzen, wie Knetgummi oder PC. Sie hat große Probleme beim Lesen und weiß nicht, was sie beim Lesen besser oder anders machen soll.

Jana

Deutschlehrerin:

Jana ist eine schwache Schülerin. Sie ist freundlich, hilfsbereit, aufgeschlossen und überspielt damit ihre Schwächen. Sie orientiert sich an ihrer Mitschülerin Julia und an anderen. Sie arbeitet selbstständig. Sie muss viel alleine erarbeiten. Ihre Eltern sind viel unterwegs. Sie hat zwei Schwestern. Im Lesen hat sie Noten 1–3. Sie hat größere Auffälligkeiten in Rechtschreibung/Grammatik, da hat sie die Noten 1–5. Ihre Probleme sind Groß- und Kleinschreibung, Verwechslungen, Auslassungsfehler (b/p, t/d, g/k).

Wortschatztest:

Kennst du das Wort? 22/28 he, end, like, man, bird sea, one

Schreibe die richtige Nummer zu den Bildern: 5/6 food

Was bedeutet das Wort? noch nie gehört: end

(10) es bedeutet: green, cat, banana, black, cheese, love,

Satz bilden: nein

Hat oft englisches Wort mit englischer Bedeutung übersetzt: ok, sorry bedeuten „ok und sorry“

Finde Wörter im gegebenen Wort: nicht so gut

Satzlogik: 4/6, aber viel hin und her gestrichen

Selbsteinschätzungstest:

A. Motivation

Es ist wichtig, Englisch zu lernen: „immer“

Englisch macht viel Spaß. Ich fühle mich aber nicht immer wohl im Unterricht.

Sie ist motiviert, kann aber nicht so richtig gut lernen, da ihr die Fähigkeiten fehlen.

B. Haltung

Alles mit „ja“ beantwortet.

Sie zeigt eine positive Haltung gegenüber Englisch.

C. deutsche Sprache

Englisch und Deutsch sind für sie zwei verschiedene, aber bedeutende Sprachen

„Manchmal“ klingt es deutsch, wenn ich es spreche.

D. Rechtschreibfehler

Ich mache Fehler beim Schreiben

Rechtschreibfehler bleiben ihr auch in Englisch

Eltern helfen zu Hause

Macht Fehler unbewusst

Ohne Hilfe – kann ich Fehler nicht korrigieren

Verwechselt manchmal d und b.

E. Probleme

Keine Probleme

F. Wörter und Sätze auswendig lernen

Lernt auswendig

Kann sich Wörter in Wortgruppen oder die zusammengehören nicht merken

Weiß wo die Wörter im Satz stehen

Kann sich konzentrieren, hört gut zu, will sich alles merken

Konzentriert sich auf den Lehrer

G. Lernstrategien

Merken durch Ähnlichkeiten

Weiß, dass Englisch anders klingt als man es schreibt.

Kann Beispiele nach Vorbild bilden

Grammatik: ok

Versteht, wie man Sätze bildet

Lesen gelingt ihr oft durch Zufall richtig

Reime sind für sie hilfreich

Sie kann Englisch gleich richtig aussprechen

H. Was mir hilft

Besser merken mit Kärtchen

Knetgummi hilft auch sehr

PC hilft

Bewegung würde immer helfen

Neben ihr sitzt, ist wichtig

Zusammenfassung:

Jana hat Spaß am Englischunterricht. Sie passt gut auf, konzentriert sich und hat laut Selbsteinschätzungstest keine Probleme in Englisch. Sie hat Probleme beim Schreiben und macht auch in Englisch Rechtschreibfehler. Sie greift gerne auf die deutsche Sprache zurück und sucht Ähnlichkeiten. Sie würde sich gerne mehr bewegen und im Unterricht auch Hilfsmittel benutzen, wie Knetgummi oder PC.

Jula und Jana

Erzähl doch mal, was machst du am liebsten in der Schule?

Jula: Schreiben in Deutsch und Englisch.

Jana: Ich lese gerne – in Deutsch

Jula: Musik mag ich. Ich spiele Geige.

Was machst du denn in deiner Freizeit gern? Erzähl doch mal von deinen Hobbys!

Jula: Am Computer bin ich oft - macht aber keinen Spaß.

Jula: Musik hören

Jana: Computer – ich nicht so

Jana: schwimmen

Erzähl mir bitte, was dir am besten im Englischunterricht gefällt!

Jula: Lieder singen das gefällt mir.

Jula: malen

Jana: malen

Erzähl bitte, was dir nicht so gut im Englischunterricht gefällt!

Jula: Kleinigkeiten

Jula: Lehrerin ist zu streng.

Jana: Lehrerin schreit uns immer mal an

Jula. Allein arbeiten im Unterricht ist nicht so schön, da kann man niemanden fragen.

Jula: CD aus dem Buch höre ich nicht gerne. Musik hören, aber Sally mag ich nicht.

Jana: CD Sally nicht – ist langweilig

Jula: Lesen fällt mir nur in Englisch schwer, warum weiß ich auch nicht.

Weißt du, ob deine Eltern oder Geschwister auch Englisch sprechen?

Jula. Mein Bruder hört Musik in Englisch. Ich auch.

Jana: Eltern und Geschwister: nicht

Puppe Jenny:

Jula

- a) Bewegung
- b) Wort hören, bevor man abschreibt
- c) Was Schönes machen: Spiele
- d) erst einmal deutsch lesen, weil sie [Wörter] fast gleich aussehen, fast gleich geschrieben, nur anders ausgesprochen, Ähnlichkeiten finden
- e) Deutsch hören und dann erklären, was auf der CD vorkommt
- f) Malen, spielen, bisschen Englisch
- g) Tafel – jeder darf anschreiben, jeder schreibt auf, wie es aussehen könnte
- h) sich hinstellen, mit Armen und Händen wackeln
- i) Würde ich gut finden:
nicht Rockmusik, Musik zum Lernen
Klassik – nicht „brüllen“, eher ruhig

Jana

- a) Bilder anschauen an der Tafel; mit der Klasse sprechen.
- b) Buchstabe für Buchstabe abschreiben und kontrollieren.
- c) Stationen – aussuchen was sie will.
- d) Lehrer fragen
- e) sich im Kopf eine eigene Geschichte vorstellen
- f) englische Wörter aufschreiben, sagen was sie dazu denkt und malen
Stationen; Geschichten erfinden
- g) Tafel: Englische Wörter sagen und aufschreiben – deutsch sagen und englisch aufschreiben
- h) hinstellen, bewegen
- i) Lieder vor der Klasse singen
Klassik gut zum Entspannen

Junge:**Jula**

1. Er will Aufmerksamkeit bekommen – vom Lehrer und von den anderen; er will cool sein.
2. Er hat Angst.
3. Hat Angst, etwas Falsches zu sagen.
4. ist total wichtig, was man nimmt, Farben sind wichtig
5. weil er stören will
6. Er hat Angst, was falsch zu machen.
7. Er mag die Lieder nicht.
8. weil es fast gleich ist und heißt dann auch fast so

Jana

- 1) Er will Freunde haben.
- 2) Er wird von anderen geärgert.
- 3) -
- 4) Lieblingsstifte
- 5) weil er Wörter nicht weiß
- 6) weiß nicht
- 7) ist davon gelangweilt
- 8) Er erinnert sich zuerst an das Deutsche.

Frei erzählt:**Jula**

Zuordnen ist super: Karten zum Bild und Wörter dazu. Alle sprechen zusammen – finde ich auch gut. Handpuppen mag ich, wird aber bei uns nie benutzt. Theaterspielen wäre auch schön. Cool wäre auch mal, englische Kinder kennenzulernen, aus den USA. „Wörter fühlen“ haben wir noch nie gemacht. Am liebsten würde ich Geschichten oder Wörter hören und mir selbst dazu ein Bild einfallen lassen und malen, ja, hören und malen in Englisch – das ist gut. Wir sitzen die meiste Zeit alle zusammen am Tisch.

Jana

Handpuppen mag ich, wird aber selten verwendet. Ich würde gerne das Geld aus England sehen und damit spielen. USA finde ich cool, klingt lustig, aber haben wir kaum.

Am liebsten würde ich hören und mir was dazu ausdenken und malen. Die Lehrerin berichtigt immer sofort und schimpft: „Das heißt aber so und so“, und das finde ich nicht so gut, ich brauche einfach Zeit und nicht immer nur sofort, dann ist es falsch. Wir müssen immer ganz viel nachsprechen.

Kai

Deutschlehrerin:

Kai ist ein ADHS-Kind und nimmt Tabletten. Seine Mitarbeit ist gut. Er hat Probleme im Verhalten und muss ständig reden. Lesen ist gut – mit Sinnverständnis. Rechtschreiben/Grammatik: leichte Probleme, verwechselt Groß- und Kleinschreibung. Er wird in Klasse 4 ganz gut zurechtkommen. Er ist recht leistungsstark.

Wortschatztest:

Kennst du das Wort? 22/28 liegt über dem Durchschnitt seiner Klasse family, food, like, bird, sea, one

Schreibe die richtige Nummer zu den Bildern: 5/6 food

Was bedeutet das Wort? noch nie gehört: food

(10) es bedeutet: super, alle außer food

Satz bilden: nein

Finde Wörter im gegebenen Wort: einige herausgefunden

Satzlogik: wusste er nicht

Selbsteinschätzungstest:

A. Motivation

Freut sich „manchmal“ auf Englisch und möchte es nur „manchmal“ lernen, Aufgaben machen ihm „nie“ Spaß. Es ist „ab und zu“ wichtig, Englisch zu lernen.

Ich will eigentlich „gar nicht“ Englisch lernen, betont er.

B. Haltung

Hat keinen Ehrgeiz Englisch zu sprechen. Findet es spannend, englische Lieder zu lernen.

Englisch gehört für ihn zum Leben dazu.

C. deutsche Sprache

Deutsch und Englisch werden unterschiedlich ausgesprochen, deshalb kann ich es nicht so gut.

Deutsch ist wichtiger als Englisch

D. Rechtschreibfehler

„Manchmal“ mache ich Fehler beim Schreiben

Rechtschreibfehler bleiben ihm auch in Englisch: „immer“

Eltern helfen oft zu Hause.

Er verwechselt „manchmal“ Buchstaben.

E. Probleme

Er kann keinen Platz für englische Wörter finden und kann sich schlecht erinnern.

Er wird schnell müde, lernt oft anders.

F. Wörter und Sätze auswendig lernen

Lernt „nie“ auswendig

Kann sich Wörter in Wortgruppen oder die zusammengehören schlecht merken

Kann sich konzentrieren, hört gut zu

G. Lernstrategien

Probleme beim Lesen. Weiß, dass Englisch anders klingt. Grammatik und Satzbau kann er nicht erklären oder Beispiele bilden.

H. Was mir hilft

Besser merken mit Kärtchen: „oft“

Knetgummi hilft „manchmal“

PC hilft „oft“

Bewegung würde „manchmal“ helfen

Wer neben ihm sitzt, ist ihm wichtig

Zusammenfassung

Kai kann sich schlecht englische Wörter merken und hat Probleme beim Lesen. Ihm ist wichtig, wer neben ihm sitzt. Englisch ist nicht sein Lieblingsfach. Kai findet Englisch zu schwierig und schaltet daher sehr schnell ab. Wichtig für ihn wäre eine andere At-

mosphäre, vielleicht Rollenspiele oder Partyspiele. Es fällt ihm schwer, zu lernen. Seine Familie unterstützt ihn in Englisch nicht, weil sie es auch nicht kann. Er kann dem Unterricht oft nicht folgen. Die Aufgaben sind ihm zu viel und zu schwierig.

Maik

Deutschlehrerin:

Maik ist verträumt, aber auch lebhaft, „pfiffig“. Er ist sachlich interessiert. In Mathe ist er gut. Lesen ist ok. Er versteht, was er liest. Probleme: Rechtschreiben, Grammatik. Er beherrscht nicht die Groß- und Kleinschreibung. Maik ist ein freundlicher und hilfsbereiter Schüler. Er hat große Konzentrationsschwierigkeiten. Er hält keine Ordnung. In Deutsch steht er zwischen 4 und 5. Ihm fällt es schwer, abzuschreiben. Er ist zu schnell beim Abschreiben und macht dadurch viele Fehler. Er hat Probleme in der Grammatik und im Diktat. In Sachkunde hat er Note 3; in Mathe Note 2–3. Er hat große Leseschwierigkeiten. Er ist motorisch schlecht. Er muss immer viel nachfragen. Er bekommt von zu Hause keine Unterstützung.

Wortschatztest:

Kennst du das Wort? 22/28 liegt über dem Durchschnitt seiner Klasse end, he, like, bird sea, one,

Schreibe die richtige Nummer zu den Bildern: 5/6 food

Was bedeutet das Wort? noch nie gehört: end

(10) es bedeutet: 8x cheese – Kerze

Satz bilden: nein

Finde Wörter im gegebenen Wort: gut, wusste, was gemeint ist

Satzlogik: alles richtig

Selbsteinschätzungstest:

A. Motivation

Freut sich nicht auf Englisch und möchte es nur „manchmal“ lernen, Aufgaben machen ihm dort nur „ab und zu“ Spaß. Es ist „immer“ wichtig, Englisch zu lernen

Ich will eigentlich „gar nicht“ Englisch lernen

B. Haltung

Möchte keine Leute treffen, die Englisch sprechen und will selbst nicht Englisch reden.
Er findet es spannend, Englische Lieder zu lernen.

C. deutsche Sprache

Deutsch ist wichtiger als Englisch

Deutsch und Englisch werden unterschiedlich ausgesprochen, deshalb kann ich es nicht so gut.

D. Rechtschreibfehler

„Manchmal“ mache ich Fehler beim Schreiben

Rechtschreibfehler bleiben ihr auch in Englisch: „oft“

Eltern helfen nicht zu Hause

Macht Fehler unbewusst, verwechselt oft Buchstaben. Kann sich nicht alleine helfen

E. Probleme

Wenn ich Englisch höre, klingt es „oft“ wie ein Rauschen. Kann mich schlecht erinnern

Ich weiß, wie ich lernen will, aber der Lehrer nicht.

F. Wörter und Sätze auswendig lernen

Lernt auswendig

Kann sich Wörter in Wortgruppen oder die zusammengehören schlecht merken

Kann sich nicht konzentrieren, hört nicht gut zu, will sich nichts merken

Konzentriert sich nicht auf den Lehrer

G. Lernstrategien

Probleme beim Lesen. Beispielen der Lehrerin kann er „manchmal“ folgen. Weiß, dass es anders klingt als man spricht

H. Was mir hilft

Besser merken mit Kärtchen: „oft“

Knetgummi hilft „manchmal“

PC hilft nicht

Bewegung würde „immer“ helfen

Wer neben ihm sitzt, ist ihm wichtig

Zusammenfassung

Maik hat Probleme beim Lesen. Ihm ist wichtig, wer neben ihm sitzt. Englisch ist nicht sein Lieblingsfach, aber es könnte Spaß machen. Er weiß, dass er auch dort Fehler macht und ist sich einiger Unterschiede zur deutschen Sprache bewusst. Maik findet, dass er ganz gut Englisch kann. Er erzählt viel, kennt zu jedem Wort eine Geschichte. Er hat viel Phantasie. Er ist sehr unruhig. Er mag Musik und bastelt sehr gerne. Er kann sich nicht lange konzentrieren. Er erledigt alles zu schnell.

Kai und Maik

Erzähl doch mal, was machst du am liebsten in der Schule?

Kai: Spiele und Eckenrechnen. Mathe und Sport

Maik: Mathe und Sport – Bankrechnen

Was machst du denn in deiner Freizeit gern? Erzähl doch mal von deinen Hobbys!

Kai: am PC was machen, raus gehen mit dem Fahrrad, je nach Jahreszeit

Maik: draußen bewegen, Wii von meinem Bruder, Ritterburg bauen, im Schrank eine Höhle bauen, Star wars, klettern

Erzähl mir bitte, was dir am besten im Englischunterricht gefällt!

Kai: „Christmas“ Lieder, ausmalen und basteln

Maik: ausmalen und basteln

Erzähl bitte, was dir nicht so gut im Englischunterricht gefällt!

Maik: Mir ist alles zu laut und schon bei Kleinigkeiten wird geschimpft.

Kai: -

Maik: Ich verstehe in Englisch nie was.

Weißt du, ob deine Eltern oder Geschwister auch Englisch sprechen?

Kai: Mutter – bisschen

Maik: bisschen sprechen – Eltern ja

Puppe Jenny:

Kai

- a) Buch: zwei Wörter abschreiben und Sätze aufschreiben. Jenny soll abschreiben und dann auswendig lernen
- b) Wort: eins nach dem anderen schreiben (Buchstaben und Wörter)
- c) Poster an die Wände, Raum anders, schön machen
- d) Buchstaben zusammensetzen mit der Hand
- e) Frauenstimme auf CD: besser
- f) Englische Party feiern, nur Englisch reden
- g) Raum dekoriert als Party; PC, Spiele
- h) –
- i) Rap

Maik

- a) hinsetzen – fünf Wörter auf Englisch aufschreiben und nachsprechen
- b) Lehrer zeigt ein Wort, dann abdecken und aus dem Kopf schreiben, dann noch mal und fünf Wörter jeden Tag oder ein Wort; Wörterbuch benutzen
- c) fleißig lernen
- d) Brille
- e) Stimme der CD ist besser, als die des Lehrers
- f) keinen Unterricht
- g) „Game show“, Fernsehen nachsprechen und Punkte wie im Fernsehen verteilen
- h) Pause machen
- i) Zettel – Lied vorbereiten und selbst singen

Junge:

Kai

1. Er muss sich bewegen, dann ist er nicht so verwirrt durch Englisch.
2. zu viel Englisch, ist „verwirrt“
3. Er hat keine Lust, zu wenig geschlafen, mag kein Englisch, weil es zu schwierig ist
4. egal
5. Er hat Lust dazu, er mag kein Englisch.
6. zu viel im Buch, sieht einfach aus, ist aber schwer

7. Er sitzt falsch, er kann nicht gut hören, Keyboard kann er auch mal selbst spielen.
8. Er denkt, das klingt so gut, ist schnell fertig.

Maik

1. Laufen, hüpfen dürfen wir nicht. Er ist hippelig und muss sich bewegen. Wenn ich mich bewege oder etwas Cooles mache, dann kann ich besser aufpassen und mich konzentrieren.
2. Es ist zu langweilig, zu viel Stress. Er wird geärgert, weil er es nicht weiß.
3. Er hat keine Lust zum Mitmachen.
4. egal
5. Hat keinen Respekt.
6. Wenn ich zuviel mündlich mache, bin ich überfordert. Es ist zu viel für mich im Buch.
7. Hat kein Interesse an „Sally“. Musik selbst spielen, will ich auch.
8. klingt so ähnlich

Frei erzählt:

Kai

Manchmal ist mir das alles im Kopf zuviel, Gedichte lernen finde ich schrecklich, überhaupt auswendig lernen ist nicht gut.

Meine Familie hasst Englisch, hat es nie gelernt.

Nele

Deutschlehrerin:

Nele ist eine ruhige Schülerin. Sie ist fleißig. Ihre Mutter unterstützt sie mit vielen zusätzlichen Übungen. Sie ist sehr gut im Lesen, nur die Sinnerfassung ist teilweise fehlerhaft. Rechtschreibung/Grammatik: leichte bis normale Fehler. Sie erreicht viel durch Fleiß.

Noten: 2–3

Wortschatztest:

Kennst du das Wort: 18/28 (liegt unter dem Durchschnitt ihrer Klasse) he, end, like, man, bird, bed, superman, family, cheese, hamster

kennt auch bekannte Sachen nicht

Schreibe die richtige Nummer zu den Bildern: 5/6 food

Was bedeutet das Wort? noch nie gehört: 2x love, cheese

es bedeutet: fast alle

„Okay“ hat sie schon mal gehört, kennt die Bedeutung nicht

Satz bilden: nein

Finde Wörter im gegebenen Wort: 4

Satzlogik: hat die Sätze nicht verstanden

Selbsteinschätzungstest:

A. Motivation

Nicole ist nicht motiviert, hat kein Interesse für Englisch, keine Lust dazu. Sie fühlt sich nicht wohl und findet auch, dass Englisch nicht wichtig ist. „Ab und zu“ nur macht es Spaß. Sie zeigt eine Abwehrhaltung zum Fach.

B. Haltung

„Ab und zu“ finde ich es spannend mitzusingen. Manchmal antworte ich auf Englisch, wenn mich jemand fragt. Fast alles mit „nein“ beantwortet, negative Haltung gegenüber Englisch. Es gehört nicht zum Leben dazu.

C. deutsche Sprache

„Manchmal“ kann ich es nicht lernen, weil es anders klingt. Deutsch ist wichtiger als Englisch. Es lohnt sich nicht, Englisch zu lernen.

D. Rechtschreibfehler

Ich mache Fehler beim Schreiben: „ab und zu“

Rechtschreibfehler bleiben ihr auch in Englisch: „ab und zu“

Eltern helfen ihr „immer“ zu Hause

Sie macht Fehler - unbewusst.

Verwechselt d und b: „ab und zu“

E. Probleme

Ich habe keinen festen Platz für englische Wörter. Grammatik macht mir „immer“ Probleme. Ich weiß, wie ich lernen möchte.

Versteht den Lehrer „oft“ nicht. Meint, dass sie anders als andere lernt. Kann sich schlecht an Gelerntes erinnern. Ermüdet schnell und weiß oft nicht, was der Lehrer meint.

F. Wörter und Sätze auswendig lernen

Hört zu am Anfang der Stunde. Wortpaare/Wortgruppenlernen: nein.

G. Lernstrategien

Ähnlichkeiten in Deutsch und Englisch finden, sind keine Merkhilfe für sie. Sie kann „oft“ nicht selbst Beispiele bilden oder nachbilden

Weiß, dass es anders klingt als man schreibt.

Kann Beispiele nicht nach Vorbild bilden.

H. Was mir hilft

Besser merken mit Kärtchen: „immer“

Knetgummi und PC: keine Hilfe

Bewegung würde „immer“ helfen.

Wer neben ihr sitzt, ist ihr wichtig.

Zusammenfassung:

Nele schätzt sich nur zum Teil richtig selbst ein. Sie hat Probleme mit der Grammatik. Sie ist nicht motiviert und hat eine negative Einstellung zu Englisch. Sie nimmt Hilfe an und versucht sich Sachen zu merken, kann sich jedoch das meiste nur schlecht merken. Nele ist ein ruhiger aufmerksamer Typ. Sie kann gut zuhören. Lebt in ihrer eigenen Welt und denkt sich Sachen aus, die sie dann aufschreibt oder zu malt. Sie möchte sich englische Wörter nicht merken, da sie diese nicht wieder aussprechen kann. Sie schreibt alles gerne auf und zwar in rot und blau.

Fritz

Deutschlehrerin:

Fritz ist ein freundlicher und hilfsbereiter Schüler. Er hat große Konzentrations-schwierigkeiten. Er hält keine Ordnung. In Deutsch steht er zwischen 4 und 5. Ihm fällt es schwer, abzuschreiben. Er hat Probleme in Grammatik und im Diktat. In Sachkunde hat er Note: 3 und in Mathe Note: 2 bis 3. Er hat große Leseschwierigkeiten. Ihm fällt es schwer vorzulesen. Er versteht den Sinn beim Lesen nicht. Er ist zu schnell beim Ab-schreiben und macht dadurch viele Fehler. Er ist motorisch schlecht. Er muss immer viel nachfragen. Er bekommt von zu Hause keine Unterstützung.

Wortschatztest:

Kennst du das Wort? 16/28 (liegt unter dem Durchschnitt seiner Klasse) he, end, like, man, bird sea, one, superman, baby, family, cheese, hamster kennt auch bekannte Sachen nicht, hört entweder nicht zu und/oder kann es nicht lesen

Schreibe die richtige Nummer zu den Bildern: 5/6 food

Was bedeutet das Wort? noch nie gehört: 7x

(10) *es bedeutet:* green, cat, banana,

Satz bilden: nein

Finde Wörter im gegebenen Wort: nur 2 sehr schlecht

Satzlogik: nein; viel hin und her gestrichen

Selbsteinschätzungstest:

A. Motivation

Florian ist nicht motiviert. Er hat zum Englischlernen keine Lust und fühlt sich nicht wohl im Unterricht. Er findet auch, dass Englisch nicht wichtig ist.

B. Haltung

Alles mit „nein“ beantwortet, negative Haltung gegenüber Englisch, aber er meint, es gehört zum Leben dazu.

C. deutsche Sprache

Hat viel einfach so mit „nie“ angekreuzt, weil er alles verneint, was mit Englisch zutun hat. Englisch und Deutsch sind für ihn zwei verschiedene Sprachen.

Immer klingt es Deutsch, wenn ich spreche.

D. Rechtschreibfehler

Ich mache Fehler beim Schreiben

Rechtschreibfehler bleiben ihm auch in Englisch

Eltern helfen ihm nicht zu Hause

Macht Fehler unbewusst

Verwechselt d und b – immer

E. Probleme

Er macht „immer“ in beiden Fächern viele Fehler.

Ich kann mir Wörter nicht merken. Weiß, wie er lernen möchte. Versteht den Lehrer „oft“ nicht. Meint, dass er anders als andere lernt. Grammatik begreife ich „oft“ nicht und kann mich auch schlecht an Gelerntes erinnern.

F. Wörter und Sätze auswendig lernen

Lernt auswendig

Kann sich Wörter in Wortgruppen gut merken

Weiß, wo die Wörter im Satz stehen

Kann sich nicht konzentrieren, hört nicht gut zu, will sich nichts merken

Konzentriert sich nicht auf den Lehrer

G. Lernstrategien

Kann „oft“ nicht selbst Beispiele bilden.

Weiß, dass es anders klingt als man schreibt

Kann Beispiele nicht nach Vorbild bilden.

Probleme beim Lesen: „manchmal“

H. Was mir hilft

Besser merken mit Kärtchen: „immer“

Knetgummi hilft auch sehr

Pc hilft nicht

Bewegung würde „immer“ helfen.

Wer neben ihm sitzt, ist ihm nicht wichtig.

Zusammenfassung

Fritz schätzt sich nur zum Teil richtig ein. Hat beim Lesen mehr Probleme, als er zugibt. Er ist nicht motiviert und hat eine negative Einstellung zum Fach Englisch. Er möchte eigene Lernstrategien entwickeln und anwenden, wird aber vom Lehrer kaum beachtet und resigniert. Er nimmt Englisch einfach nur noch als „lästiges Fach“ wahr. Er kann sich „alles“ schlecht merken. Er kann die neuen Vokabeln nicht speichern. Fritz mag Englisch nicht besonders, weil er zu wenig versteht. Er zappelt viel, spricht ständig die Wörter nach. Er kann sich nur kurz auf eine Sache konzentrieren. Er hat jedoch gute Ideen. Er hört gerne englische Popmusik und rappt zu den erfundenen Reimen und hat so Freude an neuen Wörtern. Je komplizierter die Wörter aussehen oder ausgesprochen werden, desto faszinierender sind sie für ihn. Er ist motiviert, sich diese zu merken. Er erzählt sehr viel und würde gerne mehr mit Musik oder Schauspiel machen.

Nele und Fritz

Erzähl doch mal, was machst du am liebsten in der Schule?

Nele: Sport. Ich schwimme super gerne.

Fritz: schwimmen – Wasser liebe ich

Was machst du denn in deiner Freizeit gern? Erzähl doch mal von deinen Hobbys!

Nele: im Club spielen; draußen sein, Freunde treffen, schwimmen gehen

Fritz: draußen bewegen, Club mag ich auch gerne

Erzähl mir bitte, was dir am besten im Englischunterricht gefällt!

Fritz: Lieder singen – versteh nie was

Nele: Also, mir gefällt irgendwie gar nichts beim Englisch - alles ist doof

Erzähl bitte, was dir nicht so gut im Englischunterricht gefällt!

Nele: alles macht keinen Spaß

Fritz: verstehe nie was in Englisch. Ich kann kein Englisch verstehen. Kann auch nicht lesen, möchte nicht – Hasse lesen, kann aber dafür Mathe; ich lese sehr sehr langsam-schreib auch nicht gerne

Weißt du, ob deine Eltern oder Geschwister auch Englisch sprechen?

Fritz: Englisch ist bei uns zu Hause überhaupt kein Thema. Mein Freund spricht manchmal mit mir Englisch, aber ich verstehe nix. Meine Eltern - nee

Nele. Nein: können es nicht.

Puppe Jenny:**Nele:**

- a) –
- b) Wort viel lesen und einprägen
- c) zu Hause üben
- d) –
- e) Übersetzung ist wichtig
- f) Viel malen und Spiele
- g) Eigene CD mitbringen
- h) Rausgehen – draußen spielen und lernen
- i) Rock/Pop

Fritz

- a) Satz zum Wort sagen, etwas reimen, Hiphop
- b) kenne ich – viel abschreiben 1000 Mal
- c) Englisch weglassen – kein Englisch mehr in der Schule
- d) das deutsche Wort dazunehmen
- e) reimen
 - CD spielen
 - leichtere Aufgaben
 - viel malen und Englisch dazu lernen
 - Dialoge bilden: “What’s your home oder so...”
- f) Jeder bringt seine „Popstar“-CD mit.
- g) englisches Theater spielen, Amerika
- h) rausgehen, klettern, Englisch im Baumhaus, laufen, mehr spielen
- i) Klassik nicht gut

Junge:**Nele**

1. er mag kein Englisch
2. manchmal gehe ich auch nicht hin, nur die erste Woche war richtig gut, da bin ich gern hingegangen
3. weil die Lehrerin meckert, er will cool sein
4. blau und rot
5. soll lustig sein, socks und box, dog hol mal den Stock

6. Lückentexte mag er nicht
7. mit Rock und Popp wäre es besser, er mag die Sally CD nicht
8. sag ich auch oft deutsch

Fritz

1. er ist aufgeregt, weil Englisch keinen Spaß macht und er es nicht kann
2. weil er die Lehrerin nicht mag, bei mir auch so
3. hab ich auch oft, ich komm oft nicht dran, weil ich vielleicht was Falsches sage
4. Lieblingsstift ist wichtig, lila und schwarz, würde auch gern mehr Farben nutzen
5. socks – Haus, ich kann gleich eine Geschichte dazu erzählen
6. kenn ich das Gefühl, Unwohlsein beim abschreiben ja, das kenne ich ; ich kann es nicht
7. leider ist es zu langweilig, die Songs im Radio wären viel besser. Unsere sind leider immer gleich, kenne ich schon
8. versucht es, schafft es nicht und möchte es nicht. Er kann es sich nicht gut in Englisch, was soll das sag ich es eben auf deutsch

Frei erzählt:

Nele

Vielleicht mal nach England reisen. Mehr von der Welt entdecken. Mehr über die Menschen erfahren und Musik hören im Unterricht.

Fritz

Im Englischraum sollten mehr Bücher sein. Handpuppen mag ich nicht so sehr; nur, wenn sie nett aussehen. Also ich merke mir Wörter, indem ich z. B. meine Hand aufteile in Deutschland und England und dazwischen eine Linie ziehe und dann mit dem Finger in die eine Hälfte socks tippe und in die andere Socke, also immer zwei Hälften mache.

Beruflicher und wissenschaftlicher Werdegang

Tanja Seidelmann aus Wismar

seit 2009	Promotion zum Thema „Umgang mit Legasthenikern im frühen Englischunterricht“ am Englischen Seminar der Technischen Universität Braunschweig, Abteilung Englische Sprache und ihre Didaktik
seit 2006	Tätigkeit als Lehrerin im Fach Englisch an Grund- und weiterführenden Schulen
seit 1997	Freiberufliche Englischdozentin, eigene Sprachschule
1992–1997	Studium Anglistik/Psychologie/Soziologie an der Technischen Universität Chemnitz und Sheffield (1994–1995) Magister Artium Anglistik/Psychologie/Soziologie (1997)